



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Barn som utmanar

Lärares uppfattningar om elever i särskolan med
problemskapande beteende

Sara Frenneson

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet/SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2014
Handledare: Ingela Andreasson
Examinator: Ingemar Gerrbo
Rapport nr: VT14-IPS-10 SLP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet/SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2014
Handledare: Ingela Andreasson
Examinator: Ingemar Gerrbo
Rapport nr: VT14-IPS-10 SLP600
Nyckelord: problemskapande beteende, särskola, förhållningssätt, bemötande, livsvärld

Det övergripande syftet med denna studie är att i två olika särskoleverksamheter beskriva och tolka pedagogers uppfattningar om problemskapande beteende samt att undersöka om och i så fall på vilket sätt lärarna anpassar undervisningen för elever med denna typ av problematik.

Studien är kvalitativ och har en livsvärldsfenomenologisk ansats. Livsvärlden är den värld vi lever och är involverade i och som görs synlig genom våra berättelser och handlingar. Våra livsvärldar uppstår i vårt möte med omvärlden och detta sker alltid i ett bestämt socialt och kulturellt sammanhang. Människan bär i dessa möten med sig sina tidigare erfarenheter och horisonter vilka ger ramar för hur vi uppfattar och upplever nya fenomen.

Forskning med en fenomenologisk ansats kan innebära en metodologisk mångfald men utifrån tidsaspekten samt utifrån studiens fokus på lärarnas egna berättelser utgår empirin uteslutande från halvstrukturerade intervjuer. Intervjuerna betecknas som halvstrukturerade då de inte utgår från en uppsättning färdiga frågor utan rör sig kring vissa förutbestämda teman. Jag som intervjuare försöker i möjligaste mån att vara så öppen och följsam som möjligt i intervjusituationen för att fånga upp informanternas tankar och på så sätt komma djupare i samtalen.

Studiens resultat visar att pedagogerna upplever att problemskapande beteende är vanligt förekommande i särskolans verksamhet, framförallt hos elever med en funktionsnedsättning inom autismspektrat samt att elever med denna problematik ofta skapar känslor av frustration hos personalen. I pedagogernas berättelser framkommer att det, trots att en placering i särskolan i sig innebär en anpassning av undervisningen, finns det många elever som kräver ytterligare anpassning. Pedagogerna framhåller vikten av att fråga sig vem beteendet är ett problem för och i sina beskrivningar av begreppet problemskapande beteende är de alla överens om att problemskapande beteende inte är något kopplat till individen utan något som uppstår i relation med omgivningen. Trots denna utgångspunkt återgår flera av pedagogerna till att förstå problemskapande beteende som en, på många sätt, medveten handling för att utmana och provocera.

Förord

Att bekräfta någon innebär att man accepterar motsatta och paradoxala perspektiv. Detta förutsätter tolerans av det odefinierade och en förmåga att betrakta relationer som ett både-och-fenomen och inte som ett antingen-eller-fenomen.

(Bae & Waastad, 1992, i Sigsgaard, 2003, s. 25)

Citatet ovan kan belysa både arbetet med elever med problemskapande beteende och mitt arbete med denna studie. Jag har i mötet med mina informanter och i arbetet med att tolka deras berättelser fått en inblick i deras livsvärldar vilket har utmanat mina föreställningar och vidgat mina egna horisonter. Utveckling handlar i ett livsperspektiv om att vidga sitt seende och att lära sig att omsätta nya erfarenheter i sitt handlande. Den gångna terminens alla helger har spenderats vid köksbordet där jag läst om, skrivit om och reflekterat över elever med problemskapande beteende och hur vi möter dem i skolans värld. Förhoppningsvis har detta arbete lett till en utvidgning av mitt seende som kan omsättas i handlingar i mitt fortsatta yrkesliv.

Jag vill framförallt tacka Tomas för all uppmuntring, alla givande diskussioner och för att du ständigt utmanar mig.

Jag vill även tacka familj och vänner och be om ursäkt för att jag under några års tid ibland varit tvungen att välja bort er. Snart är jag åter tillgänglig och redo att umgås!

Ett tack riktas också till min handledare Ingela för vägledning i ett arbete som inte alltid varit självklart.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Definition av problemskapande beteende	1
2. Syfte och forskningsfrågor	4
3. Kunskapsöversikt.....	5
3.1 En kortare tillbakablick	5
3.1.1 Särskolan	6
3.1.1.1 Särskolans målgrupp	6
3.1.1.2 Särskolans framväxt och utveckling	6
3.2 Differentiering	8
3.3 Skolan och bråkiga barn	9
3.4 Diagnosens betydelse	10
3.5 Autism	11
3.5.1 Problemskapande beteende och autismspektrumstörning	12
3.5.2 Theory of mind.....	13
3.5.3 Central koherens.....	14
3.5.4 Exekutiva funktioner	14
3.6 Förhållningssätt och bemötande.....	14
4. Metod.....	16
4.1 Val av forskningsansats.....	16
4.2 Metodval.....	18
4.2.1 Tolkningsförfarande	19
4.3 Genomförande	19
4.4 Urval.....	20
4.4.1 Bearbetning	20
4.5 Validitet, reliabilitet och generaliserarhet	20
4.6 Etiska överväganden	21
5. Resultat.....	23
5.1 Presentation av studiens informanter	23
5.1.1 Pedagog 1	23
5.1.2 Pedagog 2	23
5.1.3 Pedagog 3	23
5.1.4 Pedagog 4	23
5.2 Resultatpresentation	24
5.2.1 "Något som är utanför ramen trots att det inte finns några ramar"	25
5.2.2 "Det beror lite på hur man bemöter eleven också"	26
5.2.3 "Det handlar inte om barnet utan om metoden"	26
5.2.4 "Man kanske skulle behöva mer tid att prata med sina kollegor"	28
6. Diskussion	31
6.1 Metoddiskussion.....	31
6.2 Resultatdiskussion.....	32
6.2.1 Vad är problemet och för vem är det ett problem?	32
6.2.1.1 "Problemskapande beteende - ett problematiskt begrepp?.....	35
6.2.2 Diagnosens betydelse	35

6.2.3 "Man vill ju inte segregera direkt" - om anpassning	37
6.2.3.1 Problemskapande situationer.....	38
6.2.4 Bra bemötande kräver förståelse som kräver kunskap.....	40
6.2.5 Relationer	42
6.2.6 Vikten av ett bra förhållningssätt	43
6.2.7 Tid för reflektion - att vidga horisonten	43
6.2.7.1Handledning och kompetensutveckling	44
6.2.8 Sammanfattning	45
6.3 Specialpedagogiska implikationer.....	46
6.4 Vidare forskning.....	46
Referenslista.....	487
Bilaga 1	52

1. Inledning

Ett historiskt tema i skolans värld utgörs av särskiljandet av elever. Genom hela 1900-talet kan man se att det avvikande avskiljts från det normala. Vad som ligger till grund för särskiljande åtgärder gentemot elever kan delas in i flera olika grupper. En av grupperna är den som på något sätt bryter mot skolans ordning och norm. Dessa elever benämns på flera olika sätt; stökiga, bråkiga, utmanande, rastlösa, olydiga, problembarn osv. Följderna för elever som befinner sig i denna grupp har genom tiden varit olika typer av åtgärder; observationsklasser, uppfostringsanstalter eller särskilda internat för elever med olika typer av neuropsykiatriska diagnoser är några exempel (Persson, 2013; Nordahl et al, 2007; Börjesson & Palmblad, 2003).

Skolan har en tradition av att individualisera förklaringar till problembarn. När svårigheter uppstår förklaras de ofta med en hänvisning till barnets inre eller yttre egenskaper. Det finns mer eller mindre tydliga gränser för vad som är normalt och önskvärt i fråga om beteenden och attityder. Ligger en elev för långt utanför dessa gränser leder det till differentiering och särlösningar som följd (Olsson & Olsson, 2013; Persson, 2013; Nordahl et al, 2007; Börjesson & Palmblad, 2003).

En av dessa särlösningar innebär en placering i särskolan. Skollagen (SFS 2010:800) säger att ”Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning, ska tas emot i grundsärskolan” (7 kap. 5 §). De elever som på grund av en utvecklingsstörning alltså inte bedöms nå upp till grundskolans mål placeras i särskolan. Ofta har eleven andra funktionsnedsättningar i kombination med sin utvecklingsstörning. Under mina år som lärare inom särskolan har jag mött många elever som fallit utanför normen även med särskolans mått mätt. Med detta menar jag att eleverna uppvisar ett beteende som uppfattas som problemskapande, som betraktas som avvikande och som är svårt för omgivningen att hantera. Det är elever som är svåra att placera ens i små grupper och som i många fall kräver individuell undervisning i egna klassrum. I de allra flesta fall är det elever med en funktionsnedsättning inom autismspektrat. Jag har funderat mycket på dessa elever. Vad gör man med elever som inte passar in ens i särskolans form? Hur tänker pedagoger kring dessa elever? Hur blir dessa elever bemötta i skolan? Hur påverkar lärarens förhållningssätt och bemötande elevens skolgång?

1.1 Definition av problemskapande beteende

Enligt psykologen Bo Hejlskov Elvén (2009, 2013a) bygger våra föreställningar om problemskapande beteende ofta på kunskap om relativt välfungerande människor. Han menar att vi sedan lång tid tillbaka har ansett att beteende är något man väljer aktivt och rationellt, vilket gör att straff blir en logisk konsekvens på ett oönskat beteende. Hejlskov förklarar att eftersom vi har föreställningar om beteende som ett aktivt val väljer vi även våra metoder att hantera beteende därefter. Detta får till följd att vi tänker att vi kan få människor att agera annorlunda om konsekvensen av beteendet tydliggörs eller om man genom straff och bannor ser till att problembeteendet blir ett problem för den som har beteendet vilket det inte alltid är. Hejlskov Elvén menar att det oftast är så att när ett beteende uppfattas som problemfyllt av personal eller föräldrar är det inte självklart att det är ett problem för den individ som uppvisar beteendet (Hejlskov Elvén, 2009, 2013a). Han fortsätter med att citera den brittiske professorn Eric Emersons definition på problemskapande beteende, vilken är:

Kulturellt abnormt beteende av sådan intensitet, frekvens eller varaktighet att den fysiska säkerheten för personen själv eller andra troligtvis riskeras, eller beteende som troligtvis allvarligt begränsar personen i användningen av, eller resulterar i att personen nekats åtkomst till, vanliga offentliga fysiska ställen eller tjänster (Emerson, 2001, s.3).

Hejlskov Elvén fortsätter med att förklara begreppet problemskapande beteende med att det dessa beteenden har gemensamt är att de är svåra att göra något åt och att de får personalen att känna sig maktlösa. Slutligen definierar han begreppet problemskapande beteende som "ett beteende som skapar problem för personer i omgivningen" (Hejlskov Elvén, 2009, s.12).

Hejlskov Elvén (2009, 2013a) refererar ofta till Ross Greene (2012) som talar om explosiva och krävande barn. Greene understryker att den stora majoriteten av barn som inte uppför sig på rätt sätt redan vet hur vi vill att de skall uppträda. Barnen vet redan att de förväntas göra som de blir tillsagda. De vet att de inte får slåss, svära eller störa sina klasskamrater. Greene menar även att de flesta krävande barn också *vill* uppträda på rätt sätt men att de saknar viktiga tankefärdigheter för att kunna göra det. Han hänvisar till de senaste 30 årens neurovetenskapliga forskning om barn med beteendeproblem där det framkommit att barnen faktiskt saknar förmågan att kunna kontrollera sina känslor, att kunna förutse resultatet av sina handlingar innan de agerar, att förstå hur deras eget beteende påverkar människor runtomkring dem och att kunna acceptera förändringar på ett flexibelt sätt. Barn med beteendeproblem har alltså svårigheter att tillägna sig de färdigheter som krävs för att de skall kunna behärska sociala och känslomässiga utmaningar (Greene, 2012).

Liksom Hejlskov Elvén (2009, 2013a) och Greene (2008, 2012) finns ett flertal forskare och författare som beskriver barn med beteendeproblem i relation till skolans krav (Eresund & Wrangsjö, 2008; Juul & Jensen, 2003; Börjesson & Palmblad, 2003; Ogden, 2001; Andershed & Andershed, 2005). Författarna har valt olika benämningar på barnen de beskriver men presenterar i stort sett liknande tankar.

Pia Eresund och Björn Wrangsjö (2008) beskriver vad de kallar "bråkiga barn". De menar att bråkigheten hos barn inte är en given egenskap utan att det definieras i ögonblicket av de känslor som väcks hos de vuxna i omgivningen. Ibland har vi förståelse för att ett barn är argt och till och med aggressivt medan vi ibland tycker att barnet uppför sig oresonligt, hänsynslöst och otacksamt. Liksom Hejlskov Elvén (2009) tar Eresund och Wrangsjö upp de känslor av maktlöshet och otillräcklighet som barnet orsakar hos de vuxna runtomkring (Eresund & Wrangsjö, 2008).

Henrik Andershed och Anna-Karin Andershed (2005) använder begreppet normbrytande beteende för att beskriva beteendeproblem hos barn. Med detta begrepp menar de "ett beteende som på olika sätt bryter mot rådande normer och regler i den miljö individen befinner sig" (Andershed & Andershed, 2005, s.17). Normbrytande beteende handlar både om aggressiva, utagerande beteenden mot andra människor och djur men det finns även normbrytande beteenden som är icke-aggressiva som till exempel att bryta mot skolans regler, snatta eller stjäla saker. Enligt författarna är det denna definition som vanligtvis används inom forskningen och denna fångar upp en mycket heterogen grupp barn vilket forskningen också påvisar (Andershed & Andershed, 2005). Författarna påpekar också att det beteende som åsyftas benämns på många olika sätt i forskningslitteraturen och nämner begrepp som "antisocialt beteende", "symtom på uppförandestörning" och "utagerande beteende". Det sistnämnda begreppet menar författarna är missvisande eftersom det antyder att det bara rör sig om aggressivt beteende snarare än både aggressivt och icke-aggressivt normbrytande beteende (Andershed & Andershed, 2005).

Jesper Juul och Helle Jensen (2003) talar om "barn som utmanar" och menar att man genom att använda begreppet "utmanande" beskriver ett relationellt fenomen istället för att uteslutande kategorisera barnet. Detta leder till att det blir den pedagogiska situationen, och inte det enskilda barnet, som är något som utmanar och frustrerar institutionens ramar och regler (Juul & Jensen, 2003). Att det främst handlar om situationen och inte barnet i sig är tankar som flera författare redovisar. Exempelvis Börjesson & Palmblad (2003) framhåller att barn aldrig är avvikande i sig själva utan att det är "endast i relation till skolans strukturer och till kulturella normer som barn är mindre dugliga eller skötsamma" (s 28).

Även Terje Ogden (2001) framhåller att beteendeproblem är socialt definierade och inte ett fenomen som existerar oberoende av rådande sociala och kulturella normer. Ogden menar att många lärare upplever att beteende- och disciplinproblem hos eleverna är det som är svårast med arbetet som lärare och tillsammans med bristande studiemotivation är det detta som är den stora utmaningen i dagens skola. Ogden utgår från skolvärlden och definierar begreppet beteendeproblem på följande sätt:

Beteendeproblem i skolan är elevbeteende som bryter mot skolans regler, normer och förväntningar. Beteendet hindrar undervisnings- och lärandeaktiviteter och därmed också elevernas lärande och utveckling. Det försvårar dessutom positiv interaktion med andra (Ogden, 2001, s.14).

Definitionen visar att det alltså är fråga om beteende som utifrån ett normativt synsätt bryter mot det som är accepterat på den enskilda skolan eller i den enskilda klassen och definitionen har därför inga exakta avgränsningskriterier. Ogden betonar att det finns ett starkt samband mellan beteendeproblem och bristande social kompetens och menar att social färdighetsträning därför kan ha en förebyggande inverkan på utveckling av beteendeproblem i skolan (Ogden, 2001).

Jag väljer fortsättningsvis att i min studie använda mig av begreppet problemskapande beteende. Detta eftersom det jag i studien vill fokusera på är det som av pedagoger upplevs som ett beteende som på något sätt skapar problem, för eleven själv eller för omgivningen runtomkring. Det problemskapande beteendet kan handla om alltifrån att eleven vägrar att utföra en uppgift till att eleven är utagerande mot andra elever eller personal. Vad som upplevs som ett problem av den ena pedagogen kanske inte alls upplevs som lika problematiskt av en annan pedagog. Det är tolkningen som avgör vad som är eller blir problemskapande.

2. Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med studien är att i två olika särskoleverksamheter undersöka lärares uppfattningar om problemskapande beteende samt om och i så fall på vilket sätt lärarna anpassar undervisningen för elever med denna typ av problematik. De forskningsfrågor som fokuseras i studien är följande:

- Vad uppfattar lärarna att problemskapande beteende är?
- Vilka uppfattningar har lärarna om orsaker till problemskapande beteende?
- Anpassar lärarna sin undervisning efter elever med denna typ av problematik och i så fall på vilket sätt?
- Får lärarna något särskilt stöd i arbetet med denna elevgrupp?

3. Kunskapsöversikt

Den forskning och litteratur som presenteras i följande kapitel utgör, tillsammans med min egen livsvärld och mina forskningsfrågor, studiens förförståelse och utgångspunkter. Det finns många studier och mycket litteratur som behandlar elever med problemskapande beteende och hur man hanterar dessa elever i grundskolan. Däremot finns det väldigt lite studier kring samma ämne som behandlar elever i särskolan, vilket är den målgrupp som min studie fokuserar. I kunskapsöversikten kommer jag därför att beskriva en del forskning om elever med problemskapande beteende i grundskolan för att få en djupare förförståelse för tankegångar kring just beteende och bemötande i skolans värld oavsett skolform. Jag kommer även att beskriva särskolans framväxt i ett historiskt sammanhang samt presentera den forskning som jag har kunnat finna om just särskolans elevgrupp och problemskapande beteende.

3.1 En kortare tillbakablick

Sedan mitten av 1900-talet har barnuppfostran genomgått stora förändringar. Nyckelorden i början på 1900-talet var lydnad och anpassning och fostran vilade främst på moraliska värdeföreställningar. Efter andra världskriget reagerade man mot den auktoritära typen av uppfostran och idag har man en mer jämlik och demokratisk familjestruktur där fokus tydligare ligger på att involvera och göra barnet delaktigt i diskussioner och beslut (Juul & Jensen, 2003; Eresund & Wrangsjö, 2008). I pedagogiska sammanhang är den stora skillnaden mellan då och nu att man idag har betydligt mer kunskap om barns utveckling. Denna kunskap har löst upp lydnadsparadigmet inifrån och ersatt detta med kunskapsförmedling under ett mer jämbördigt samarbete. Många forskare menar att vi har gått från en lydnadskultur till en ansvarskultur (Juul & Jensen, 2003; Normell, 2008). Även Persson (2013) menar att skolan har förlorat sin roll som en naturlig auktoritet i ungas liv. Dagens informations- och konsumtionssamhälle medför en hård konkurrens om barns och ungas uppmärksamhet och i många fall för skolan en ojämn kamp mot mer intressanta företeelser i elevernas omvärld. Pedagoger får inte längre respekt eller auktoritet enkom för sitt yrkes skull utan respekten måste förtjänas genom relationer och förtroende (Normell, 2008).

Genom hela 1900-talet kan man se att det avvikande i skolans värld avskiljs från det normala på olika sätt. Över tid har skolpolitiken syftat till att med hjälp av särskiljande lösningar försökt nå en smidighet i klassrumssituationen (Börjesson & Palmblad, 2003, Eresund & Wrangsjö, 2008; Persson, 2013). En av de särskiljande lösningar man har använt sig av över tid är placering av elever med en svag begåvning i särskolan. Persson (2013) refererar till en insändare i Svensk Skoltidning från 1890 där man framför åsikten att ”det vore bra inte bara för den ”efterblivne” eleven själv, utan även för skolan, om sådana elever separerades från de vanliga klasserna” (s 17).

Jämför man dagens skola med skolan så som den såg ut under tidigt 1900-tal ser man att skolan idag präglas av ett mer tillåtande klimat. Detta skall dock inte ses som en indikator på förändringar i det normativa ramverket. Skolan kräver fortfarande en normativ styrning av eleverna där det finns tydliga gränser för vad som är normalt och önskvärt i fråga om attityder och beteenden. Skillnaden i dagens skola handlar snarare om att det inte finns lika tydliga mönster utan att det krävs mer av den enskilda eleven i form av en inre kraft och en motivation att sträva efter det rätta och det som skolan anser vara det önskvärda beteendet (Börjesson & Palmblad, 2003; Eresund & Wrangsjö, 2008).

3.1.1 Särskolan

Då utgångspunkten för studien är särskolan och dess elevgrupp kommer jag i följande avsnitt ge en kort historik innehållande särskolans framväxt och utveckling. Jag inleder avsnittet med en kort beskrivning över vilka elever som har rätt att tas emot i särskolan.

3.1.1.1 Särskolans målgrupp

Av Lgr 11 framgår att elever i svårigheter skall få den hjälp de behöver och ansvariga för att detta sker är rektorerna. Stödet skall organiseras utifrån ett inkluderande synsätt och en mycket viktig faktor för att detta skall fungera är lärarens roll och förhållningssätt i klassrummet (Groth, 2007). Idag är utgångspunkten i grundskolans verksamhet att utbildningen skall vara likvärdig vilket förutsätter att elever som har problem skall få den hjälp och det stöd de behöver. I första hand skall stödet ges inom klassen men om det anses vara nödvändigt ordnas särskilda undervisningsgrupper. Om man har en utvecklingsstörning har man enligt Skollagen (SFS 2010:800) rätt att tas emot i grundsärskolan; ”Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning, skall tas emot i grundsärskolan” (7 kap. 5 §).

3.1.1.2 Särskolans framväxt och utveckling

1842 införs den allmänna skolplikten vilket innebar att alla barn skulle gå i skolan (Groth, 2007). Alla barn inbegrep dock inte samtliga. Inte förrän 1944 kom lagen om undervisning och vård av sinneslöa vilket innebar att de bildbara sinneslöa fick rätt till undervisning (SOU 2003:35). 1954 års lag om undervisning av vissa psykiskt efterblivna innebar en förbättrad skolsituation för personer med utvecklingsstörning utan tilläggshandikapp. Dock utestängdes fortfarande barn med grav utvecklingsstörning från skolans värld (SOU 2003:35). De elever som inte hade någon utvecklingsstörning men av andra anledningar hade svårigheter att klara av sin skolgång tvingades, inte sällan med hjälp av aga, att tysta sitta av sina skolår. Möjligheterna att hjälpa de elever som hade problem var små eftersom klasserna var stora, det rådde brist på pedagogiskt material och lärarna hade sällan en adekvat utbildning (Persson, 2013; Groth, 2007). Man insåg tidigt att alla elever inte skulle kunna klara av skolgången och införde därför så kallade minikurser som var inriktade på grundläggande kunskaper i kristendom, räkning och modersmål. Minikurserna togs bort år 1900 och man införde då istället hjälpklasser för de svagare eleverna. Groth menar att man övergripande kan säga att den elevsyn som var rådande under åren 1842-1955 handlade om att alla elever som avvek från de uppsatta normerna för prestationer och beteende skulle avskiljas från den ordinarie undervisningen och placeras i en för handikappet anpassad studiesituation. Man använde sig av olika tester och bedömningsgrunder för att kunna differentiera barnen på ett objektivt sätt (Groth, 2007).

Med den första läroplanen för grundskolan (Lgr 62) infördes en ny typ av specialundervisning som fick benämningen särskild specialundervisning och som innebar att elever med särskilda behov fick gå ifrån den ordinarie undervisningen till en kliniklärare. Forskningen hade visat att specialklasser kunde medföra negativa konsekvenser i form av utstötning och stämpling och därför ville man nu att så många elever som möjligt skulle gå i en integrerad skola. I Lgr 69 betonades elevcentreringen kraftigt och den enskilde eleven skulle stå i centrum för skolans verksamhet (Persson, 2013; Groth, 2007). 1967 kom även omsorgslagen och genom den fick alla barn med utvecklingsstörning, oavsett grad, en lagstadgad rätt till undervisning. Detta innebar ett ökat elevantal på skolorna vilket medförde lokalbrist på många håll och därav blev det vanligare att särskolan och grundskolan kom att lokalintegreras (Molin, 2004;

SOU 2003:35). Dock kom den mest övergripande förändringen för särskolan inte förrän på 1990-talet då kommunerna tog över ansvaret för särskolan från landstingen. Landstingen hade tidigare haft huvudmannskapet för personer med utvecklingsstörning både när det gällde skola och omsorg. Kommunernas övertagande av särskolan sågs som ett steg mot ideologin om en skola för alla och särskolan som skolform övergick från att ha haft ett mer omvårdnadsinriktat perspektiv till ett mer renodlat skolperspektiv (Molin, 2004; Skolverket, 2005).

Heimdahl Mattson (2006) menar dock att lika lite som folkskolan blev allmän, har grundskolan blivit ”en skola för alla”. Elever som förväntas prestera sämre uppfattas som mindre attraktiva och sorteras därför ut. Skillnaden är att utsorteringen har bytt skepnad. I början på 1900-talet rörde det sig om stora institutioner medan segregeringen idag är i form av nivågrupperingar, resursskolor och en växande särskola (Heimdahl Mattson, 2006). En avveckling av särskolan som skolform har diskuterats under de senaste decennierna. Kritikerna menar att om målet med ”en skola för alla” skall uppnås kan särskolan inte finnas kvar som skolform. Molin (2004) refererar till den norske professorn Peder Haugs inlägg i debatten om särskolan som egen skolform. Haug menar att det finns en uttalad intention att skapa en inkluderande skola men att den praktiska utvecklingen ser ut att gå i motsatt riktning med kompensatoriska idéer baserade på individuella hänsynstaganden till behov och nytta. Många uttrycker även en oro över vad som, om särskolan avvecklas, skulle hända med de extra resurser som särskolan innebär (Skolverket, 2005; Molin, 2004).

3.2 Differentiering

Även om differentieringstanken har ersatts av integreringsbegreppet och senare inkluderingsbegreppet har betydelsen av de medicinska och psykologiska kunskaperna för skolans förebyggande och behandlande arbete varit fortsatt starkt. Barn och ungdomar med problematiska beteenden är ofta en het fråga i debatten kring skolan. Persson (2013) menar att skolan ”har kommit att bli samhällets viktigaste institution för upptäckt och identifiering av s.k. problembarn” (s 17) vilket innebär ett stort ansvar. Många gånger får skolan kritik från andra samhällsinstitutioner, bland annat kritiseras ofta lärarnas bristande kunskaper inom neuropsykiatri. Medicinska experter hävdar att det i lärarutbildningarna saknas information om barns utvecklingsavvikelse som exempelvis ADHD och att det är ”oacceptabelt att lärare även i framtiden skall vara samhällets enda barnexperter utan utbildning om barn”(Gillberg, 1996, s 197). Även Juul och Jensen (2003) kritiserar lärarutbildningen och menar att psykologin borde få en större plats i utbildningen. Enligt författarna borde både den moderna utvecklings- och relationspsykologin men också kognitionspsykologin kunna inspirera den pedagogiska undervisningen. För att öka förståelsen för barn som utmanar behöver pedagoger dels få en ökad kunskap om utvecklingspsykologi och inlärningspsykologi men framförallt behöver pedagoger en ökad relationskompetens (Juul & Jensen, 2003).

Trots att integrerings- och inkluderingsbegreppet har ett starkt fäste i den svenska skolan är differentiering och särskilda undervisningsgrupper en vanlig lösning för många elever. Många forskare lyfter fram samhällets och skolans försök att kategorisera barn som avviker från normen och som därför utmanar lärares gränser och förväntningar och institutioners normer och regler (Börjesson & Palmblad, 2003; Juul & Jensen, 2003; Heimdahl Mattson, 2006). De barn som anses avvika sorteras ofta bort och får någon form av särskilt stöd trots att det ofta är mer relevant att stödja lärarna i bemötandet gentemot barnen (Juul & Jensen, 2003). Den officiella riktningen i form av styrdokument pekar mot inkluderande lösningar samtidigt som skolan får allt svårare att hitta helhetslösningar för elever som bryter mot normen. Enligt

Börjesson & Palmblad (2003) handlar det om en individualisering av problem. Genom att definiera brister i barnets funktioner skapar man särskilda grupper för elever med exempelvis ADHD, dyslexi eller autism. De grupper som problematiseras kan även ses som en mätare på vilka personlighetsdrag som är viktiga i en viss tid. I början på 1900-talet ville man att barnet skulle vara karaktärsfast och uthålligt. Idag är den sociala kompetensen viktig och en snabb anpassning till skiftande omständigheter i samhället eftersträvas. Detta gör att svårigheter med uppmärksamhet, koncentration eller det sociala samspelet måste hanteras. En funktionsnedsättning inom autismspektrat kan därför bli svårare att leva med idag än vad den var för ett sekel sedan (Börjesson & Palmblad, 2003).

Nordahl, Sörlie, Manger och Tveit (2007) tar som exempel på segregrande skolsystem upp de gamla obs-klasserna där man placerade elever med beteendeproblem för att den ordinarie klassen skulle skyddas mot de barn och ungdomar vars beteende bröt mot normen. De menar att liknande lösningar finns kvar även i dagens skola och ger som exempel olika alternativa skolor, resursskolor och undervisning i mindre grupper. Författarna betonar att de olika segregrande lösningarna, vid sidan av att skydda samhället från barn och ungdomar med avvikande beteende, även har ett klart uttalat mål av att bidra till en mer positiv utveckling och reducera beteendeproblemen. Dock tyder mycket forskning på att resultatet av särskilda lösningar har motsatt effekt. Nordahl et al (2007) menar att bristen på positiva förebilder inom de segregerade verksamheterna gör att det skapas en miljö med avvikande normer vilket leder till att problembeteenden kan befästas istället för att eleverna lär sig att anpassa sitt beteende. Istället för en reduktion av beteendeproblemen leder en segregerad lösning enligt författarna till marginaliseringsprocesser och stigmatisering. Negativa miljöer bildas och barnen upplever att de inte är socialt attraktiva vilket ger en känsla av att vara utstött. Enligt författarna bör man förebygga beteendeproblem och motverka utstötnings- och marginaliseringsprocesser genom att arbeta med inkludering. Att utveckla inkluderande kulturer innebär "fokus på värderingar, attityder och uppfattningar hos dem som deltar i kulturen" (Nordahl et al, 2007, s 20). Detta ställer stora krav på vuxna som fostrare som i sin handling måste ha ett ansvar för en stöttande gemenskap och aktivt visa att denna tillhör och rymmer alla barn och ungdomar. Utvecklingen av denna gemenskap kan inte utgå från det normala utan man måste visa på skillnader och olikheter och acceptera alla former av beteenden. För att kunna inkludera måste skolan alltså vara anpassningsbar och utgå ifrån varje elevs förutsättningar och behov. Det centrala är inte det avvikande utan vad som måste diskuteras är om gemenskapen är nog varierad för att rymma alla barn och ungdomar. Trots att författarna talar om en gemenskap som skall rymma alla menar de ändå att ett anpassat socialt beteende måste ses som en förutsättning för att en inkludering skall gå att förverkliga (Nordahl et al, 2007).

Sverige har en tydlig form av segregrande skolsystem i form av särskolan som ett parallellsystem med grundskolan. Många menar att existensen av en egen skolform för elever med en utvecklingsstörning helt strider mot målsättningen om en demokratisk skola som, enligt styrdokumentet, skall sträva efter mångfald och variation (Heimdahl Matsson, 2006; Skolverket, 2005). Carlbeck-kommitén skriver i sitt betänkande att "det sätt som en kommun väljer att organisera undervisning för elever med utvecklingsstörning på, hänger ibland nära samman med synen på *vad sådana elever behöver*" och att man i kommuner med detta synsätt tidigt kategoriserar elever med utvecklingsstörning och placerar dem i särskoleklasser medan man i andra kommuner har en vision om en sammanhållen skola och prövar att integrera elever med utvecklingsstörning i större omfattning (SOU 2003:35, s 190). Det är alltså upp till varje kommun att avgöra hur man organiserar undervisningen för elever med utvecklingsstörning. Vidare menar Carlbeck-kommitén att det inte räcker med enbart en fysisk integrering för att öka elevens delaktighet. Avgörande för elevers möjlighet att lyckas i

skolan är även bemötande, förståelse och attityder hos skolans personal och hos andra elever. Det är ”skolan som skall förändras för att passa alla elever, inte eleverna som ska anpassas till skolan” (s 33) och för att denna anpassning skall kunna genomföras krävs kunskap och en positiv inställning till eleven (SOU 2003:35).

3.3 Skolan och bråkiga barn

Henricsson (2006) beskriver i sin avhandling fyra olika delstudier gjorda i grundskolan där hon studerar lärares förhållningssätt till barn med beteendeproblem. Studierna startade när barnen gick i årskurs 1 och avslutades när barnen gick i årskurs 6. Syftet med studien var att vidga synen på barn med beteendeproblem till att också omfatta lärarnas attityder och förhållningssätt, och att studera hur lärar- och kamratrelationer påverkar och påverkas av barnet och dess utveckling, skoltrivsel och skolframgångar. Vad Henricsson (2006) kom fram till var att de lärare som upplevde en hög kontroll och var engagerade i sin yrkesroll använde sig av en mjukare auktoritet medan de lärare som upplevde en låg kontroll och hade en mer styrande attityd använde sig av fler reprimander. De mest frekventa problemlösningstrategierna, oavsett typ av problemsituation, var att ”diskutera” och att ”kontakta föräldrar”. Lärare i allmänhet tycktes ha få strategier att möta problemsituationer i klassrummet (Henricsson, 2006). Vad Henricsson också kom fram till var att barn med utagerande beteenden fick mer beteendekorrigeringar och deltog i fler arga lärar-barn interaktioner och att både eleven själv och läraren skattade relationen mer negativt. Utagerande barn fick mest kritik. De fick också ofta uppmuntran, men trots detta predicerade utagerande beteenden en negativ lärar-barn relation (Henricsson, 2006).

Även Juul och Jensen (2003) lyfter fram elevers uppförande som en vanlig orsak till vanmakt och frustration hos pedagoger. De menar att den lydighetskultur som präglade relationerna mellan barn och vuxna fram till för snart en generation sedan nu har ersatts av att barn och ungdomar idag uttrycker sina åsikter och känslor med stor självklarhet och förväntar sig att bli tagna på allvar av vuxenvärlden vilket ofta skapar konflikter, framförallt inom skolans värld (Juul & Jensen, 2003). För att försöka komma tillrätta med den maktlöshet som dessa konflikter ofta orsakar hos vuxenvärlden har man försökt att hitta nya sätt att kategorisera barn för att på så sätt hitta en förklaring till varför svårigheter uppstår i relationen barn-lärare eller barn-vuxen. Juul & Jensen (2003) menar att den pedagogiska debatten har präglats av att förklara varför det är så svårt istället för att fokusera på hur man skall göra för att få till ett mer fruktbart samarbete med barn och ungdomar i skolan.

Flera andra författare redovisar liknande tankar och menar att utifrån ett traditionellt perspektiv har barn och elevers svårigheter i skolan betraktats som orsakade av tillkortakommanden hos eleverna själva eller av brister i elevens hemmiljö. Man betraktar alltså svårigheterna utifrån ett individuellt perspektiv (Nilholm, 2007; Nilholm, 2012; Olsson & Olsson, 2013; Persson, 2013). Enligt Nilholm (2012) finns det en lång tradition av att individualisera skolproblem i skolan och ofta är det ett bristperspektiv som dominerar verksamheterna. Detta perspektiv innebär att man betraktar eleven som bärare av sina problem och orsaken till problemen tillskrivs eleven själv och/eller dennes hemmiljö (Nilholm, 2012).

Olsson & Olsson (2013) menar att en viktig frågeställning i skolans målsättning för arbetet med elever i svårigheter är hur man som lärare skall kunna möta och bemöta dessa elever på bästa sätt och poängterar att ett förebyggande arbete är av stor vikt. Enligt Nilholm (2012) finns det två typer av förebyggande arbete; det ena innebär att alla elever skall erbjudas goda

möjligheter genom att skolan håller en hög kvalitet och det andra innebär att man ser att elever är olika och därigenom stödjer de elever som riskerar att hamna i svårigheter (Nilholm, 2012). Om man fortsätter att kategorisera elever efter vilka svårigheter och diagnoser de har kan det innebära att man skapar ett synsätt där man betraktar problem och brister i skolan som ett uttryck för brister hos den enskilda eleven. Man hamnar i ett individorienterat bristperspektiv och gör den enskilde eleven till bärare av problematiken (Olsson & Olsson, 2013).

3.4 Diagnosens betydelse

Medicinska perspektiv på barn och ungdomar med avvikande beteende har länge haft ett starkt inflytande i den svenska skolan. Redan i början på 1900-talet talade man om barn och ungdomar med uppförandemässiga problem i medicinska termer och hänförde problemen till sjukdomar eller handikapp. Medicin och psykiatri fick ett ökat inflytande över barnuppfostran och pedagogiska frågor och från läkares håll betonade man vikten av medicinska kunskaper hos pedagoger. Under 40-talet fick hygien och hälsoaspekter en framskjuten plats i skolväsendet och vid sidan av medicinens inflytande var utvecklingspsykologin på frammarsch. De barn som betraktades som trotsiga, oregerliga och bråkiga sågs som en plåga för sin omgivning och som ett bekymmer för skolan. Tidigare hade dessa barn betraktats som moraliskt mindervärdiga och åtgärder i form av olika straff användes för att korrigera de beteenden och egenskaper som ansågs vara fel. Under 40-talet förkastade man sådana negativa disciplinmedel och nyckelord för att hantera problembarn blev istället diagnostisering och behandling. Lärarna ansågs behöva både medicinsk och psykologisk expert hjälp när det gällde de svåruppföstrade barnen. I lärarutbildningarna lades fokus på olika testinstrument och diagnostik för att utifrån detta bättre kunna organisera undervisningen. Viktiga begrepp under denna tid var differentiering och individualisering (Börjesson & Palmblad, 2003; Persson, 2013).

Börjesson och Palmblad (2003) menar att uttrycket medikalisering som förekommer inom den medicinska sociologin är ett aktuellt begrepp även i dagens skola. Medikalisering innebär att "olikheter i beteenden och tillstånd i högre grad kommer att uppfattas i termer av medicinskt definierade avvikelser och beskrivas med medicinska begrepp" (Nilholm, 2012). Som exempel på hur olikheter i samhället medikaliseras tar Nilholm upp diagnosen ADHD och den allt vanligare diagnosen "trotssyndrom". Nilholm ställer sig mycket tveksam till om barns trots kan ses som en psykisk störning och menar att det har mer att göra med samhällets syn på barn och barns rättigheter (Nilholm, 2012).

Diagnoser har en avgörande roll för hur en elev blir bemött och vilket stöd eleven kan kräva. Enligt många forskare bygger stora delar av den specialpedagogiska traditionen på diagnostänkande (Heimdahl Mattson, 2006; Nordahl et al, 2007; Börjesson & Palmblad, 2003; Nilholm, 2012). Börjesson och Palmblad (2003) menar att diagnoser i första hand inte skall "förstås som kliniska entiteter utan som administrativa verktyg för att utfärda välfärdsstatliga biljetter" (s 42). En diagnos innebär att man kan dela in en enskild individ i en grupp med liknande individer, samtidigt som hon särskiljs från det normala. Vid en historisk tillbakablick menar författarna att det är rimligt att se det som att individuella problem inte upptäcks utan skapas genom att man ger den enskilda individen en diagnos och därmed en grupplacering. Man placerar individen vid sidan av det som är normalt och ger henne en tillhörighet vid sidan av det önskvärda (Börjesson & Palmblad, 2003).

Många författare diskuterar diagnosen som uttryck för ett bristperspektiv. Vilken diagnos ett barn än tillskrivs innebär att det är barnet som är bärare av problemet. Många menar att diagnoser är en stigmatisering då den pekar ut eleven som avvikande men det finns även många exempel på att en diagnos kan innebära att eleven får en förbättrad skolgång. Att få en diagnos innebär ofta att det blir lättare för eleven att få det stöd i skolan denne behöver. En annan eventuell fördel med en diagnos är att den ger en förklaring på individens upplevda problem (Nilholm, 2012; Persson, 2013; Heimdahl Mattson; 2006).

3.5 Autism

Då mycket litteratur visar på att problemskapande beteende ofta uppkommer hos elever med en funktionsnedsättning inom autismspektrat (Gillber & Peeters, 2002; Hejlskov Elvén, 2009, 2013a; Aspeflo, 2010; McDonnell, 2010; Wing, 1996) känns det relevant att i forskningsöversikten ge en kort presentation av autism och vilka svårigheter denna funktionsnedsättning kan innebära. Therese Joliffe, som är en högfungerande person med autism, formulerar ett intressant inifrånperspektiv i artikeln "Autism: en personlig redogörelse" (1995).

Människor är det svåraste av allt att förstå därför att man inte bara måste klara av problemet att se dem; de rör sig när man inte förväntar sig det, de låter på olika sätt och på samma gång ställer de massa krav på en som är helt omöjliga att förstå. Så fort man tror sig börja förstå hur någon av dem fungerar, händer något som förändrar allt (Joliffe, 1995, s 23).

Joliffe har, trots att hon har en hög kognitiv kapacitet, enormt stora svårigheter med det sociala livet. Hon beskriver i artikeln att det faktiskt tog henne lång tid att skilja mellan människor och föremål och att hennes liv paradoxalt nog blev svårare när hon började ana den skillnaden. För henne är människor oförutsägbara och svåra att förstå sig på. Dessutom upplever hon att människor ställer märkliga krav som medför en osäkerhet inför vad som förväntas av henne (Joliffe, 1995).

Vad Joliffe uttrycker är helt individuellt och det går inte att anta att alla personer med autism delar hennes verklighetsuppfattning. Däremot är en nedsatt förmåga att interagera socialt ett av diagnoskriterierna vilket innebär att alla personer med en diagnos inom autismspektrat har större eller mindre svårigheter med det sociala samspelet (APA, 1994). Autismspektrumtillstånd karaktäriseras av svårigheter inom tre huvudsakliga områden vilka utgör den så kallade symptomtriaden som är utvecklad av Lorna Wing (Wing & Gould, 1979). Förutom en kvalitativt nedsatt förmåga till socialt samspel utgörs triaden av en kvalitativt nedsatt förmåga att kommunicera samt begränsade, repetitiva och stereotypa mönster i beteenden, intressen och aktiviteter (Gillberg & Peeters, 2002, Dahlgren, 2007). Många författare påpekar att autismspektrat är väldigt brett och att vissa personer med autism kan upplevas som helt avskilda från omvärlden medan andra personer med autism i alla fall på ytan verkar kunna interagera med personer i sin omgivning på ett lämpligt och ändamålsenligt sätt men ser världen på ett annorlunda sätt (Dahlgren, 2007, McDonnell, 2010).

Idag fokuserar en stor del av forskningen kring autism på att med olika kognitiva teorier försöka förklara autisms tankestil (Baron-Cohen, 1995, Dahlgren, 2007). Kognition innebär "förmågan att bearbeta intryck och utifrån detta styra sitt beteende" (Dahlgren, 2007, s 52). Bland de kognitiva teorierna är den förklaringsmodell som haft störst genomslagskraft theory of mind. Theory of mind handlar om att utveckla en förståelse för att andra människor har tankar, behov och föreställningar och att dessa mentala tillstånd påverkar ens egna och andras

beteenden. Theory of mind är centralt för vårt tänkande då det ger oss möjligheten att förutse och förklara beteenden hos andra människor (Baron-Cohen, 2001, Dahlgren, 2007). Förutom theory of mind ingår en mängd andra funktioner i vår kognition som bland annat intelligens, minne, central koherens, problemlösning och exekutiva funktioner.

3.5.1 Problemskapande beteende och autismspektrumstörning

Som jag nämnde i inledning av kapitlet innebär en funktionsnedsättning inom autismspektrat en ökad risk för någon form av problemskapande beteende (Hejlskov Elvén, 2009; McDonnell, 2010; Wing, 1996). McDonnell hänvisar till en rad studier på barn med autism som fokuserat på just utagerande och problemskapande beteende och som visar att barn med autism ofta uppvisar beteenden som utmanar människor i omgivningen. Som exempel tar författaren upp en nygjord studie från Irland som visar att 82 % av de barn som ingick i studien uppvisade någon form av utmanande beteende (självskadande beteende, utagerande beteende eller stereotypa beteenden). Problemskapande beteende förekommer både hos personer med autism i kombination med en utvecklingsstörning och hos personer med autism med en normal begåvning. Ofta är det svårigheter att läsa av sociala situationer och sammanhang som leder till att personen hamnar i ett aggressivt beteende (McDonnell, 2010).

En stor del av forskning kring barn med autism visar att de svårigheter autism medför leder till problemskapande beteende om inte omgivning bemöter barnet på rätt sätt (Aspeflo, 2010; Hejlskov, 2009, 2013a; Wing, 1996; McDonnell, 2010). Enligt Wing (1996) är ett ”opassande, besvärligt beteende vanligt hos barn med autism” (s 62). Hon menar att beteendet ofta orsakas av en rädsla inför obekanta situationer, svårigheter att förstå sociala regler, en överkänslighet för sensoriska intryck eller att barnet störs i sina repetitiva rutiner. Aspeflo (2010) menar att personer med utvecklingsstörning och/eller autism beter sig annorlunda på grund av att de har andra förutsättningar att förstå och hantera sina intryck i vardagen, de har ett mer konkret sätt att tänka och kan störas av vissa sinnesintryck, de har svårt att se sammanhang, de har ett oflexibelt tänkande som ofta leder till ett oflexibelt beteende och de har stora svårigheter med att kommunicera och förstå sin omgivning. Om inte omgivningen har kunskap om autism och bemötande kan dessa svårigheter ta sig uttryck i att personen med autism uppvisar någon form av problemskapande beteende (Aspeflo, 2010).

Gillberg och Peeters (2002) menar att barn med autism har svårt att förstå att andra människor har egna tankar, känslor och planer som avspeglas i deras handlingar. De upplever ofta ett inre kaos som behöver motverkas av en tydlig och förutsägbar omgivning. Om en strukturerad omvärld saknas är det vanligt att barnet reagerar med utagerande eller självskadande beteende. Självskadande beteende och aggressiva utbrott är symptom som kan ses hos åtminstone en tredjedel av alla människor med autism (Gillberg & Peeters, 2002).

Många av de barn som har fått en neuropsykiatrisk diagnos har, enligt Hejlskov Elvén (2009) fått diagnosen just för att de uppvisar ett beteende som ”vanliga uppfostringsmetoder” inte rår på. Den beteendehantering som man brukar kalla vanlig eller traditionell fostran och som handlar mycket om konsekvenser och belöningar fungerar till viss del i arbetet med normal fungerande barn. Däremot fungerar denna metod inte särskilt bra på barn med utvecklingsstörning och inte alls på barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Hejlskov Elvén, 2009; Peeters, 1998). Peeters (1998) skriver att ”annorlunda barn behöver annorlunda hjälp” och menar att den traditionella specialpedagogiken inte är tillräckligt speciell för att tillgodose de behov som finns hos barn med autism (s 25). Hejlskov Elvén menar att man i arbetet med barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar måste komma ihåg att de allra flesta pedagogiska metoder är utvecklade för normal fungerande barn.

Detta innebär att vi inte direkt kan översätta samma metoder till barn med utvecklingsstörning eller neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Hejlskov Elvén, 2009).

3.5.2 Theory of mind

En av de mest framstående forskarna inom theory of mind är Simon Baron-Cohen. Han menar att theory of mind i korthet bygger på förmågan att reflektera över sitt eget och andras medvetande. Med hjälp av theory of mind blir det möjligt att förstå andra människors sociala handlingar och kommunikation. Det är ett verktyg för att förklara och förutsäga människors beteende och göra mänskligt agerande begripligt. Theory of mind hjälper oss att analysera situationer där det finns något annat bakom det som är uppenbart så som metaforer eller vita lögnen (Dahlgren, 2007, Howlin, Baron-Cohen & Hadwin, 2001). Förmågan till theory of mind utvecklas under hela barndomen men är väl utvecklad redan hos normalt utvecklade barn i fyraårsåldern där man genom tester sett att barn kan sätta sig in i andras perspektiv (Dahlgren, 2007). Trots att theory of mind är en komplicerad kognitiv förmåga sker den i det närmaste helt automatiskt. Det är en förmåga som vi ständigt använder som en tolkningsram för att interagera och umgås med människor runt omkring oss. För en person med en normalt utvecklad kognitiv förmåga blir det därför väldigt svårt att föreställa sig ett liv med bristande theory of mind (Baron-Cohen, 1995).

Forskning har sedan mitten på 1980-talet visat att personer med en diagnos inom autismspektrat har stora svårigheter med just dessa kognitiva funktioner vilket tar sig uttryck i en oförmåga att förstå andra människors tankar, känslor, beteende och behov (Gillberg, 1999, Dahlgren, 2007, Baron-Cohen, 1995). Baron-Cohen (2001) beskriver hur man går tillväga då man testar förmågan till theory of mind hos barn. Barnet får lyssna till en berättelse där en karaktär har en mental upplevelse (t.ex. karaktären tänker på en hund) medan en annan karaktär har en fysisk upplevelse (t.ex. karaktären håller en hund). Man frågar därefter barnet vad de två karaktärerna kan göra (t.ex. vilken av karaktärerna kan klappa hunden). Barn i 3-4 års ålder utan autism kan enkelt avgöra denna fråga medan barn med autism har en klar försämrad förmåga att avgöra en sådan fråga trots att de ligger på samma mentala utvecklingsnivå som barnen utan autism (Baron-Cohen, 2001). Förmågan till theory of mind har alltså inte att göra med om barnet har en utvecklingsstörning eller inte utan svårigheterna är sammankopplade till autismen.

Baron-Cohen (2001) beskriver också hur svårt det kan vara för barn med autism att skifta perspektiv och leva sig in i någon annan persons perspektiv genom att beskriva barns tankar kring traditionella sagor som Snövit och Rödluvan. Barn kan i tidig ålder redogöra för att Rödluvan faktiskt *tror* att det är farmor som ligger i sängen men själva vet de om att det är vargen som ligger i farmors säng. Barn med autism har svårt att byta perspektiv och kunna leva sig in i att någon annan kan tro något annat än vad de själva vet. De vet om att det är vargen i sängen, alltså tror de att även Rödluvan vet detta (Baron-Cohen, 2001).

Förmåga till theory of mind är även en förutsättning för att kunna lura eller manipulera en annan människa. Manipulation förutsätter att vi har en mental bild av en annan persons tankar vilket man, om man har svårigheter med theory of mind, har svårt för. Man måste kunna förutsäga en annan människas reaktion och vilket beteende det utlöser, vilket är en komplicerad kognitiv förmåga (Baron-Cohen, 1995, 2001, Hejlskov Elvén, 2009).

En slutsats utifrån resonemanget kring svårigheter med theory of mind är att barn med autism försöker förstå sin omvärld baserat på *vad* andra människor gör och inte *varför* de gör det. De

är alltså hänvisade till att förstå människor utifrån deras beteende snarare än deras mentala tillstånd vilket är en av orsakerna till att barn med autism har svårigheter med det sociala samspelet och kommunikation (Dahlgren, 2007, Baron-Cohen, 1995, 2001).

3.5.3 Central koherens

Central koherens handlar om människans strävan att försöka få ihop delar till meningsfulla helheter. Teorin kommer ursprungligen från perceptionsforskning där man har studerat hur människors tolkning av bilder påverkas av betydelselösa detaljer. Normalt sett försöker människan samla ihop information till en sammanhängande(koherent) enhet. Till exempel bildar många människor i rad en kö. Rynkade ögonbryn tillsammans med en höjd röst signalerar ilska. Ett leende och avslappnat ansikte betyder att personen är glad. Kan man inte föra samman information på det här sättet blir omvärlden fragmentarisk, osammanhängande och svårförståelig. Konsekvenser av en bristande central koherens kan vara att man inte kan dra nytta av i vilken miljö eller i vilket sammanhang en mening uttalas. En fråga som ”Kan du skicka brödet?” är, när den uttalas vid matbordet, egentligen en uppmaning och inte en fråga. Men har man inte förmågan att sätta in meningen i sammanhanget kan meningen lika gärna betyda ”Har du förmågan att skicka brödet?” (Dahlgren, 2007, Gillberg, 1999).

Om det är så att personer med autism generellt har en svag central koherens kan det förklara en del av deras svårigheter att kommunicera. Framförallt gäller det förmågan att förstå och använda språket i ett praktiskt sammanhang. Central koherens påverkar dock inte bara språket utan hela tillvaron. För att kunna förstå hur världen fungerar och varför människor beter sig som de gör måste man kunna föra ihop information från flera olika håll till en begriplig helhet. En svag central koherens gör att världen blir mycket svår att förstå sig på (Dahlgren, 2007, Gillberg, 1999).

3.5.4 Exekutiva funktioner

Termen exekutiva funktioner används ofta som ett sammanfattande begrepp på flera kognitiva funktioner som står under frontallobens kontroll så som förmågan att byta fokus(kognitiv flexibilitet), arbetsminne, anpassningsförmåga och planering. Genom att använda sina exekutiva funktioner kan man kontrollera sitt beteende och, om det är nödvändigt, förändra eller anpassa sitt beteende efter en situation. Exekutiva funktioner är inte nödvändiga i situationer som är väl intränade eller automatiserade som att gå, äta eller cykla. Däremot kommer de till användning när det uppstår en förändring i en planerad aktivitet. I det dagliga livet är de exekutiva funktionerna nödvändiga för att man skall kunna förstå sin omvärld och i situationer som kräver beslut på en hög kognitiv nivå, som till exempel konfliktlösning, är de exekutiva funktionerna extremt viktiga. En följd av att man har bristande exekutiva funktioner kan vara att man, trots att man vet att det inte är bra att slåss och trots att man vet vad det kan få för konsekvenser, ändå inte kan hejda sitt beteende (Dahlgren, 2007).

3.6 Förhållningssätt och bemötande

Något av det mest betydelsefulla för barns och ungdomars lärande och utveckling är de vuxnas förhållningssätt vilket påvisas i flera studier (Danielsson & Liljeroth, 1996; Drugli, 2003; Juul & Jensen, 2010). Barn med problemskapande beteende blir utsatta för mer skäll och mer beteendekorrigeringar än andra barn vilket påverkar relationen mellan barn och vuxen negativt (Henricsson, 2006; Sigsgaard, 2003). En studie av van Duijvenoorde, Zanolie,

Rombouts, Raijmakers och Crone (2008) visar att tillrättavisningar och skäll fungerar olika hos barn och hos vuxna. Jämfört med vuxna presterade barn upp till femton år sämre när de fick negativ feedback ("du gjorde fel"). Däremot när barnen fick positiv feedback ("du gjorde rätt") blev resultaten genast bättre. Hos de vuxna som ingick i studien var resultatet det motsatta. Detta innebär att vuxna lär av sina misstag medan barn lär sig genom att göra rätt (van Duijenvoorde et al, 2008).

Greene (2003) menar att en av orsakerna bakom problemskapande beteende kan vara det förhållningssätt och bemötande barnen får i skolan. Att goda relationer och ett bra bemötande skapar goda förutsättningar för lärande och utveckling är enligt många studier obestridligt. Henricsson beskriver det på följande sätt:

A close relationship with the teacher has been associated with more socially competent behaviors with peers, a higher self esteem, and greater social acceptance. Young children also appear better in attending to and learning from adults with whom they have a close relationship. (Henricsson, 2006, s 32)

Danielsson och Liljeroth (1996) skiljer på begreppen förhållningssätt och bemötande. De menar att begreppet förhållningssätt utgörs av en individs tankar, föreställningar och idéer och att den centrala funktionen är tänkandet. Fältet omfattar även hur budskap och intryck sovras och tas emot och hur en person efter medveten och/eller icke-medveten bearbetning agerar. Vidare skriver författarna att "förhållningssättet påverkas av en individs erfarenheter, kunskaper, värderingar, känslor, relationer, kommunikationsförmåga och allt övrigt, som finns i den enskildes livshistoria och som förmedlas av viktiga personer men också av samhälle och kultur" (Danielsson & Liljeroth, 1996, s.25). Ens förhållningssätt blir aktivt i bemötande och samspel. Bemötande handlar alltså om det yttre handlandet medan förhållningssätt syftar på de inre tankemönster som leder fram till bemötandet. Författarna menar att för människor med psykiska utvecklingshinder som autism eller utvecklingsstörning är omgivningens förhållningssätt helt avgörande för hur personens utvecklingsmöjligheter ser ut. Omgivningen kan ha ett hämmande eller ett främjande förhållningssätt vilket är av stor betydelse för de människor med utvecklingsmässiga funktionshinder som är i beroendeställning. Förhållningssättet är inte statiskt utan utvecklas och förändras genom livet och hos vuxna människor handlar det främst om en vidgad medvetenhet.

Både Danielsson & Liljeroth (1996) och Drugli (2003) menar att det är viktigt att medvetandegöra de tankar man har kring förhållningssätt, förväntningar och beteende. Drugli (2003) menar att pedagoger "bör vara villiga att reflektera över och diskutera sitt eget förhållningssätt och beteende i förhållande till barn i allmänhet och barn som bekymrar dem i synnerhet" (s 17). Hon framhåller även vikten av att arbeta med att skilja mellan sina egna känslor och fakta och att man bör föröka att ha regelbundna öppna diskussioner i arbetslaget kring hur man som pedagog fungerar i samspel med eleverna.

Många författare påpekar vikten av att skapa bra och trygga relationer till eleverna för att möjliggöra lärande och förebygga att problematiska situationer uppstår (Aspflo, 2010, Danielsson & Liljeroth, 1996, Hejlskov, 2009, Juul & Jensen, 2003). Hejlskov Elvén (2009) pratar om "vi-upplevelser" och om "pedagogiska allianser". Får man eleven att uppleva att denne är en del av ett vi blir det mycket lättare för eleven att leva upp till förväntningarna. Istället för motsatsförhållanden, där vi genom en auktoritär stil vill få eleven att göra det vi säger vill vi sträva efter medsatsförhållanden, där vi tillsammans med eleven sätter upp rimliga krav (Hejlskov Elvén, 2009).

4. Metod

I följande kapitel kommer jag att beskriva och diskutera studiens metodologiska utgångspunkter, hur jag har gått tillväga vid insamling av data, forskningsetiska överväganden samt metoder för bearbetning och analys av det insamlade materialet.

4.1 Val av forskningsansats

Den kvantitativa forskningen var länge den dominerande traditionen såväl i samhällsvetenskaperna som i naturvetenskaperna. De senaste decennierna har dock den kvalitativa forskningen vuxit fram och vunnit alltmer mark framförallt inom samhällsvetenskaplig forskning. Den kvalitativa forskningen betonar värdet av att ”nä tillträde till vardagslivets subjektiva verklighet, eller verkligheten så som den upplevs av dem som lever i den” till skillnad från den traditionella positivistiska forskningens strikta uppdelning av subjektivt och objektivt (Svensson & Starrin, 1996, s 36). Enligt Stukát (2011) är huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet att tolka och förstå de resultat som framkommer i studien och, till skillnad från det kvantitativa synsättet, inte att generalisera, förklara och förutsäga. Vanliga angreppssätt i det kvalitativa synsättet är öppna intervjuer av olika slag och ostrukturerade observationer vilket ger en djupare förståelse än vad kvantitativa angreppssätt som exempelvis enkäter eller intervjuer med bestämda frågor har möjlighet att ge. Det material man får fram i sin studie bearbetas sedan genom olika former av kvalitativ analys där forskarens förståelse spelar stor roll. Förståelsen är forskarens egna tankar, känslor och erfarenheter och ses i det kvalitativa angreppssättet som en tillgång i forskningen (Stukát, 2011).

Syftet med denna studie är att försöka förstå hur lärare i särkolan uppfattar problemskapande beteende samt att fördjupa kunskapen om hur man kan anpassa undervisningen för elever med denna typ av problematik. Ett fruktbart sätt att fånga subjektiva uppfattningar och upplevelser är enligt Berndtsson (2009) och Carlsson (2009) att låta studien ha en livsvärldsfenomenologisk ansats. Livsvärldssontologin vill få oss att förstå verklighetens komplexitet. Verkligheten går inte att generalisera till enkla förklaringsmodeller utan vi måste istället låta mångfalden visa sig som den är. Enligt Bengtsson (2005) innehåller en forskningsansats ”filosofiska antaganden av ontologisk och epistemologisk slag, dvs. antaganden om vad verklighet och kunskap är” (s 34). I god forskning skall det finnas ”en logik mellan forskarens uppfattning om hur världen är beskaffad (ontologi), hur kunskap om världen kan nås (epistemologi) samt hur forskaren går till väga för att nå fram till denna kunskap (metodologi)” (Sundqvist, 2012). Med utgångspunkt i detta resonemang anser jag att den fenomenologiska ansatsen är den som bäst tjänar studiens syfte och den som bäst kan vara till hjälp i sökandet efter svar på mina forskningsfrågor.

Livsvärlden är enligt Bengtsson (2005) den konkreta verklighet som vi dagligen möter och förhåller oss till. Detta möjliggör oss att undersöka både den egna, och andras, livsvärldar. Dock behöver vi hålla i minnet att vi själva fortfarande alltid är en del av livsvärlden. Även om vi studerar den kan vi aldrig undkomma den. Forskning med en livsvärldsfenomenologisk ansats måste styras av ”en öppenhet för livsvärldens komplexitet och dess mångfald av olika egenskaper och egenskapstyper, betydelser och värden, dimensioner och regioner, ofta

sammanflätade med varandra” (Bengtsson, 2005, s 37). Den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) ses som den moderna fenomenologins grundare och anses vara den som utvecklade livsvärldstanken i olika sammanhang. Dock menar Bengtsson (2005) att fenomenologin av idag bör betraktas som en rörelse då den innehåller variationer och olika riktningar. Gemensamt för den fenomenologiska rörelsen är strävan efter att ”gå tillbaka till sakerna själva” (Bengtsson, 2005, s 11) och ”de saker som vi ska gå tillbaka till är alltid saker för någon, aldrig saker i sig själva” (ibid, s 11). Detta innebär att det man har i tankarna alltid är riktat mot ett mål eller ett subjekt, dvs. det är intentionalt. Målet, eller subjektet, är däremot bundet till ”en historisk period, en social omgivning, ett visst bestämt språk, osv.” (Bengtsson, 2005, s 15-16). Följden av detta blir att man behöver tolka sakerna, eller fenomenen, för att förstå dem och inte bara betrakta och beskriva dem. I min studie handlar det om att tolka hur några lärare på särskolan upplever problemskapande beteende.

Det jag vill få åtkomst till, och tolka, är alltså några lärares livsvärldar. Livsvärlden är den värld vi lever våra liv i, den värld vi gör erfarenheter, känner, tänker och handlar. Livsvärlden kännetecknas av att vara social, det är ”den värld som vi alltid redan lever i tillsammans med andra människor och som vi kan stå i ett kommunikativt förhållande till” (Bengtsson, 2005, s 18). Enligt Berndtsson (2009) är utmaningen för pedagogisk och specialpedagogisk forskning att göra ”livsvärlden och dess grundantaganden explicita och tillgängliga för granskning” (s 253). I min studie innebär detta att jag vill komma åt lärarnas berättelser kring fenomenet problemskapande beteende för att på så sätt få en ökad förståelse kring hur vi kan tänka kring detta begrepp i skolans värld.

Merlau-Ponty, som är en av fenomenologins förgrundsfigurer, menar att kropp och själ är omöjliga att separera från varandra och därför måste betraktas som en helhet (Bengtsson, 1999). Vidare menar han att utifrån teorin om den levda kroppen är det just genom denna som vi får tillgång till och erfar världen. Detta innebär att om kroppen förändras, så förändras även världen. Enligt Bengtsson (1999) är vi oförmögna att se vårt handlande eftersom vi är vårt handlande, med både kropp och medvetande som aktörer. Detta innebär att en förändring av tankemönster som sker genom en lärprocess även leder till ett förändrat handlingsmönster. Vi betraktar alltså inte bara världen på ett annorlunda sätt utan även vårt sätt att handla förändras.

Horisont är ett begrepp inom den fenomenologiska rörelsen som Berndtsson (2009) använder som metafor för lärande och progression. Kännetecknande för horisontbegreppet är att ”det är något som vi strävar mot samtidigt som vi aldrig kan nå den fullt ut” (Berndtsson, 2009, s 255). Carlsson (2009) uttrycker det på ett liknande sätt och menar att horisonten inte är fixerad utan att den utgör ett spelrum för möjligheter. Husserl uttryckte det (enligt Berndtsson, 2009; Bengtsson, 2005) som att den värld vi erfar är underförstått en horisont och varje ny horisont representeras av en erfarenhet. Nya erfarenheter förflyttar våra horisonter och när nya perspektiv tas förändras våra horisonter. Horisonter behöver på olika sätt erövrats och vidgas för att ett lärande skall kunna ske (Berndtsson, 2009; Bengtsson, 1999). I studien kopplas horisontbegreppet bland annat till hur lärarnas livsvärldar förändras genom erfarenheter, möten och kunskap.

4.2 Metodval

Något som kännetecknar den fenomenologiska forskningen är en metodologisk kreativitet vilket öppnar upp för flera möjliga metoder att välja på för insamling av data (Bengtsson, 2005). Det möjliggör även för att fler än en metod kan, om man så önskar, användas i samma

studie. De metoder som övervägdes inför denna studie var olika former av observationer, enkäter eller intervjuer.

Observation som metod skulle kunna bidra med viktiga upplysningar om pedagogernas förhållningssätt och bemötande av eleverna. Fördelen med att göra observationer hade varit att jag får se hur pedagogerna verkligen gör och inte enbart vad de säger att de gör, vilket är vad jag får reda på genom exempelvis intervjuer. Nackdelen med observation är att det främst är forskarens tolkning av händelsen som framträder och egentligen inte den observerades. Dessutom observeras pedagogernas handlingar och inte deras innersta tankar och känslor kring det fenomen jag vill undersöka. Genom en observation når jag alltså inte pedagogernas inre kärna. Ännu en nackdel med observation är att vetskapen om att man blir observerad kan göra att man kanske ändrar sitt beteende och därför uppvisar en mer tillrättalagd verklighet (Stukat, 2011).

Att använda enkät som metod hade möjliggjort ett större urval av respondenter och därmed gett studien en högre grad av generaliserbarhet. Ännu en fördel med enkäter är att respondenterna kan vara helt anonyma vilket möjligtvis öppnar upp för ärligare svar. Nackdelen med enkäter är att det är svårt att nå lika djupt som man kan göra i exempelvis en intervju. Jag har som forskare inte möjlighet att ställa följdfrågor eller vid behov ändra eller förtydliga mina frågor vilket jag kan göra i en intervjusituation. Eftersom jag i min studie är ute efter förståelse, tankar och dialog förkastade jag även enkätundersökning som metod för studien.

Den valda metoden för min studie blev alltså intervju vilket även den har sina för- och nackdelar. Nackdelar med en intervjuundersökning är bland annat att det inte går att generalisera resultatet på samma sätt som vid en lite större enkätundersökning. Till skillnad från en enkätundersökning är en intervjusituation heller aldrig anonym vilket gör att det kan uppstå vissa etiska dilemman. Kunskap som produceras av forskning utifrån intervjustudier är enligt Kvale och Brinkman (2009) beroende av den sociala relationen mellan intervjuare och intervjuperson. Den asymmetriska maktrelation som finns mellan dessa två kan medföra att de intervjuade ändrar sina svar till sådana de tror att intervjuaren vill höra. Trots intervjumetodens vissa nackdelar fann jag att det var denna metod som bäst passade studiens syfte eftersom den lättare än övriga metoder möjliggör att komma nära pedagogernas förståelsevärld för att få djupare och mer fyllig information kring mina forskningsfrågor.

Den typ av intervju jag valde att använda mig av var halvstrukturerad intervju, eller vad Kvale och Brinkman (2009) benämner som den halvstrukturerade livsvärldsintervjun. De menar att denna metod har för avsikt att ”erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (s 13). Denna typ av intervju kan liknas vid ett vardagssamtal men där man utifrån en intervjuguide fokuserar samtalet kring vissa teman. Teman utgår från studiens syfte och forskningsfrågor och har ett antal tänkbara frågor kopplade till sig. Friheten i denna intervjuform ligger i att frågornas form eller ordningsföljd lätt kan ändras eller omstruktureras och det är lätt att följa upp svar och ställa följdfrågor för att få en djupare förståelse för den intervjuades livsvärld. Samtalen spelades in för att därefter transkriberas.

4.2.1 Tolkningsförfarande

Martin Heidegger (1889-1976) var Husserls närmaste medarbetare och sågs som den som skulle fortsätta hans arbete. Heidegger menar att för att man skall kunna erhålla

kunskap om människors livsvärld måste tolkning tillämpas (Heidegger, 1993). Vidare skriver han att "tillvarons fenomenologi är *hermeneutisk* i detta ords ursprungliga betydelse, enligt vilken det betecknar uppgiften att utlägga/tolka" (s 61). Betraktas fenomenologin på detta sätt uppstår inte något motsatsförhållande mellan fenomenologi och hermeneutik. För att få kunskap om människors livsvärldar måste man alltså försöka förstå deras livssituation (Berntsson, 2009). Förståelse är enligt Heidegger inte ett redskap att ta till vid behov utan förståelsen "sammanhänger oupplösligen med vår existens. Förståelsen är grunden för vårt tolkande. Tolkningen kan aldrig vara förutsättningslös, vi har alltid en förförståelse av det vi tolkar (Ödman, 2007).

Rent konkret har jag vid tolkningsarbetet läst, bearbetat och tolkat de utskrivna intervjuerna för att försöka hitta svar på de ställda forskningsfrågorna. Jag har i detta arbete använt mig av den hermeneutiska tolknings- och förståelseprocessen som pendlat mellan förförståelse-förståelse och helhet - delar. Ödman (2007) beskriver den hermeneutiska tolkningsprocessen som en spiral. Det finns ett samspel mellan del och helhet som man som tolkare av en text hela tiden pendlar emellan. Delarna ger betydelse och förståelse till helheten och helheten till delarna. Han beskriver den hermeneutiska tolkningen som ett pussel där man från början har en hög med osorterade bitar som efter hand kategoriseras för att på så sätt skapa ett större sammanhang av de små bitarna. Man pendlar mellan att förstå delarna genom att se på helheten och att förstå helheten genom att få en tydligare bild av delarna. Enligt Ödman finns ingen slutgiltig förståelse eller tolkning utan allt kan kontinuerligt omformas vilket innebär att vår förståelse för ett visst fenomen endast avspeglar ett moment i vår utveckling (Ödman, 2007).

En av fördelarna jag ser med att använda en hermeneutisk tolkningslära i min studie är att jag som forskare kan använda min förförståelse. Ytterligare en styrka med ansatsen tänker jag mig är att jag får möjlighet att skapa en förståelse för det jag studerar som kan leda till tankar om pedagogiska åtgärder i verksamheten och i förlängningen till ett förändrat bemötande hos omvärlden.

4.3 Genomförande

När jag kände att jag hade tillräckliga kunskaper i ämnet påbörjade jag den empiriska delen av studien. Jag började med att utforma en intervjuguide med teman utformade utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter kontaktade jag via mail två rektorer på två olika skolor. I mailet informerade jag dem om min studie och frågade om de trodde att det kunde finnas intresse hos några av deras lärare att ställa upp som informanter i min studie. Rektorerna var positiva till studien och jag fick namn på fyra lärare. Jag kontaktade dessa och tillfrågade dem om de kunde tänka sig att ställa upp på intervju, vilket alla fyra ställde sig positiva till. I samband med kontakt informerade jag om syftet med studien och att intervjun skulle spelas in. Informanterna informerades även om Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011) och att dessa följs i studien. Därefter gjorde jag en pilotintervju för att se hur intervjuguiden fungerade och för att, om så krävdes, omarbeta eller komplettera guiden. När så var gjort utförde jag de fyra intervjuerna under en tidsperiod på två veckor. Det var ett lagom tidsspann då det medgav tid för reflektion och tid till att förfina intervjutekniken inför nästa intervju. Alla intervjuer genomfördes ostört i ett arbetsrum intill de olika verksamheter där pedagogerna arbetade. Respondenterna hade inte i förväg fått reda på vilka frågor som skulle ställas men visste vilket ämne som skulle behandlas. De fyra intervjuerna tog minst 45 minuter och max 60 minuter att genomföra.

4.4 Urval

Enligt Stukát (2011) bör ambitionen med en undersökning vara att försöka hitta en undersökningsgrupp som inte begränsar studiens resultat till att endast gälla den lilla gruppen utan där resultatet skulle kunna generaliseras till en större grupp. Samtidigt bör jag vara försiktig med att min lilla urvalsgrupp felaktigt får representera en större grupp. Jag måste vara noggrann i mina formuleringar så att inte en "felaktig representativitet" smyger sig in i texten (Göransson & Nilholm, 2009). I en kvalitativ studie så som den studie jag ämnar göra ligger inte tyngdpunkten på att resultaten skall vara generaliserbart utan snarare handlar det om att hitta en variation av uppfattningar (Stukát, 2011).

I forskning utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats tas hänsyn till det faktum att även forskaren innefattas av sin livsvärld, bär på sina horisonter och är en del av en kultur vilket innebär att vi alla bär på en förförståelse av världen utifrån vilken vi betraktar vår omgivning (Berndtsson, 2001). Denna studie grundar sig i min yrkesverksamhet som lärare på särskolan och de funderingar som har fötts kring elever med problemskapande beteende. För att få svar på mina forskningsfrågor ville jag hitta informanter som arbetar som lärare i särskolan, har en pedagogisk utbildning samt har erfarenhet av att arbeta med elever med problemskapande beteende. De informanter som ingår i studien valdes utifrån dessa kriterier. Enligt Stukát (2011) är en kvalitativ analys av halvstrukturerade intervjuer ett tidskrävande arbete och med detta i åtanke minimerade jag antalet informanter till fyra. Då tanken med kvalitativa studier är att försöka upptäcka mönster och sätt att resonera kräver analysen av det empiriska materialet mycket lång tid (Stukát, 2011). Då jag inte ville riskera att mina analyser på grund av tidsbrist skulle bli alltför ytliga nöjde jag mig med fyra intervjuer trots att jag i studiens inledning hade tänkt mig ett något högre antal. För att få en något större bredd på undersökningsgruppen ville jag ha fyra informanter från två olika skolor. Medvetet valde jag därför ut två skolor från socioekonomiskt vitt skilda områden. Skola A är belägen i en kranskommun till Göteborg. Området har en mycket god socioekonomisk status och en mycket låg andel elever med utländsk bakgrund. Skola B är belägen i en stadsdel i Göteborg med lägre socioekonomisk status där de allra flesta elever på skolan kommer från familjer med utländsk bakgrund.

4.4.1 Bearbetning

Samtliga intervjuer genomlyssnades ett flertal gånger och transkriberades till skriven text. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver detta led i arbetsprocessen som att erhålla en översikt av det sagda. Materialet har därefter sammanställts, kategoriserats och analyserats. I enlighet med den fenomenologiska forskningsansatsen skall informanternas utsagor kategoriseras för att sammanföra likheter och upptäcka skillnader (Bengtsson, 2005). Redan från början uppenbarade sig en del gemensamma drag i intervjuerna men jag såg även en del olikheter. Under analysarbetet uppstod ett par frågor som jag kände att jag behövde komplettera med. Jag kontaktade då åter mina respondenter och de fick svara på frågorna via mail.

4.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

När man talar om en studies vetenskapliga värde är det främst tre begrepp som diskuteras; validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Validitet är enkelt uttryckt hur väl man verkligen mäter det man avser att mäta, eller studiens trovärdighet (Stukát, 2011). Att undersöka ett antal lärares uppfattningar om ett specifikt ämne eller problem kan vara vanskligt ur validitetssynpunkt på flera sätt. Jag kan inte vara säker på om mina informanter svarar det de

verkligen tycker och tänker eller om de svarar vad de tror att jag vill höra. Genom att vara tydlig inför informanterna om syftet med intervjun och koppla intervjufrågorna till forskningssyftet har jag försökt stärka validiteten. Under intervjuerna försökte jag även ställa många klagörande frågor för att informanterna skulle få möjlighet att förtydliga sina svar när så behövdes.

Reliabilitet handlar om forskningens tillförlitlighet. Ofta behandlas reliabilitet i relation till frågan om en studies uppnådda resultat kan reproduceras vid en annan tidpunkt av en annan forskare (Kvale & Brinkmann, 2009). I intervjusituationen försökte jag tänka på att inte ställa ledande frågor vilket hade påverkat reliabiliteten. Även översättningen från muntligt till skriftligt språk samt tolkningen av intervjun kan påverka forskningens tillförlitlighet. Risken vid en studie som denna är att slutsatser vid såväl litteraturgenomgångar som intervjuer kan vara tolkade utifrån forskarens (alltså mitt eget) perspektiv. Jag har försökt medvetandegöra min egen livsvärld med ambition att förhålla mig så objektiv som möjligt i analysen av de intervjuade lärarnas livsvärldar.

Ett sätt att stärka trovärdigheten i en intervjuundersökning är att i analysdelen förstärka de olika kategorierna med utvalda citat från informanterna (Kvale & Brinkmann, 2009) vilket jag har gjort. Ett annat sätt att öka tillförlitligheten och stärka trovärdigheten är att jag försöker vara så noggrann som möjligt i min beskrivning över hur jag har gått tillväga när jag genomfört min studie (Stukát, 2011).

Antal informanter kan alltid diskuteras. Möjligen kunde ett större antal informanter ha gett en större variation och därmed en bredare bild utifrån syftet, men utifrån arbetets omfattning bedömdes fyra intervjuer vara tillräckligt. Det låga antalet informanter gör att studiens resultat inte på något sätt kan sägas vara generaliserbart. Enligt Berndtsson (2001) går det egentligen inte att applicera begreppet generaliserbarhet på en studie med en livsvärldsansats. Hon visar på detta genom ett citat av Trankell.

Då jag förstår en annan människa innebär det att jag har fått vetskap om de villkor på vilka denna människas kompetens vilar. Detta vetande går inte att generalisera till kunskap om andra människors existensvillkor. Däremot gör det mig bättre rustad (mer kompetent) att möta andra människor, eftersom en inblick i andras livsvillkor också ökar min insikt om villkoren för mitt förhållande till andra (Berndtsson, 2001, s 134).

Man kan se det som om att studien får sin giltighet genom att den kan utmana läsarens förståelse och därmed även förflytta läsarens horisonter vilket i sin tur innebär en möjlighet att se och handla annorlunda. I praktiken kan det innebära en ökad förståelse för elever med problemskapande beteende och möjligtvis även ett förändrat förhållningssätt från omgivningen.

4.6 Etiska överväganden

Under studiens gång har Vetenskapsrådets (2011) fyra forskningsetiska krav följts. Dessa inkluderar informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att alla berörda informeras om studiens syfte. Samtyckeskravet handlar om att deltagare i en undersökning själva har rätt att välja om de vill medverka i undersökningen eller inte. De medverkande har även rätt att bestämma hur länge och på vilka villkor de skall delta (Stukát, 2011). Konfidentialitetskravet innebär att hänsyn måste tas till de medverkandes anonymitet. Gör jag en intervjustudie behöver jag alltså avidentifiera mina informanter och förvara alla uppgifter om identifierbara personer på ett sådant sätt att de inte

kan identifieras av utomstående (Stukát, 2011). Nyttjandekravet innebär att den information jag samlar in i min studie endast får användas i forskningssyfte (Stukát, 2011). I samband med varje intervjuinformerade jag de deltagande om att jag följer Vetenskapsrådets (2011) forskningsetik och förklarade även kortfattat vad detta innebar.

Som tidigare nämnts kan det i en intervjusituation uppstå en asymmetrisk maktrelation mellan intervjuare och informant vilket man behöver förhålla sig till. Blir intervjusituationen ojämnlik kan det leda till att informanterna anger de svar på frågorna som är i likhet med vad de tror att intervjuaren vill höra (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag försökte som intervjuare att hålla en låg profil och förhålla mig objektiv under hela intervjun. Genom att ställa förtydligande frågor och följdfrågor till informanterna försökte jag försäkra mig om att det var dennes livsvärld, och inte min egen, som framkom genom intervjun.

5. Resultat

I följande del presenteras resultatet av de genomförda intervjuerna. Målet med intervjuerna var att få svar på studiens forskningsfrågor. Det övergripande syftet med studien var att i två olika särskoleverksamheter undersöka pedagogers uppfattningar om problemskapande beteende samt försöka ta reda på om och i så fall på vilket sätt lärarna anpassar undervisningen för elever med denna typ av problematik. Intervjuerna byggde på en frågeguide (se bilaga 1) som utgick ifrån följande frågeställningar vilka även är studiens forskningsfrågor:

- Vad uppfattar lärarna att problemskapande beteende är?
- Vilka uppfattningar har lärarna om orsaker till problemskapande beteende?
- Anpassar lärarna sin undervisning efter elever med denna typ av problematik och i så fall på vilket sätt?
- Vad får lärarna för stöd i arbetet med denna elevgrupp?

5.1 Presentation av studiens informanter

Jag kommer att inleda följande del med en kort presentation av studiens fyra informanter. Alla fyra informanter är kvinnor.

5.1.1 Pedagog 1

Pedagog 1 är i 40-årsåldern. Hon har arbetat som lärare i snart tjugo år varav sjutton år i särskolan. Hon är förskolelärare i grunden men har efterhand läst in även en grundskolelärarutbildning och är nu i färd med att läsa till speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning. Hon har dessutom läst en del kurser om autism och i läs- och skrivinlärning.

5.1.2 Pedagog 2

Pedagog 2 är i 60-årsåldern. Även hon har en förskolelärarutbildning i grunden och har fortbildat sig allteftersom genom bland annat kurser i läs- och skrivinlärning, matematikinlärning och kurser om barn med autism. Pedagog 2 arbetade först som förskolelärare i ungefär femton år och har de senaste fjorton åren arbetat inom särskolan.

5.1.3 Pedagog 3

Pedagog 3 är i 35-årsåldern. Hon är utbildad lärare för åldrarna F-5 med inriktningen social och kognitiv utveckling hos barn och ungdomar. Hon valde denna inriktning för att få den specialpedagogiska kompetensen då hon redan när hon började utbilda sig visste att hon ville arbeta med elever i särskolan. Hon har arbetat som lärare i åtta år och under alla år som lärare i särskolan.

5.1.4 Pedagog 4

Även pedagog 4 är i 35-årsåldern. Hon är utbildad lärare för åldrarna 1-5 och läste i sin utbildning lite av varje. Matematik, NO, svenska, engelska och en halv termin specialpedagogik. Hon hade från början inga planer på att arbeta med särskolans elevgrupp utan sökte en lärartjänst i en åk 1 på samma skola. Då rektorn såg att hon hade erfarenhet av att arbeta med barn och ungdomar med autism från ett korttidsboende erbjöds hon istället en tjänst som lärare på särskolan där hon nu har arbetat i fem år.

5.2 Resultatpresentation

I följande del presenteras studiens resultat. Resultatpresentationen, som bygger på en hermeneutisk tolkning av det empiriska materialet, ger en beskrivning av hur några pedagoger inom särskolan upplever problemskapande beteende. Ambitionen med följande del har varit att närma mig pedagogernas livsvärldar för att förstå mening och innebörder i deras berättelser och att presentera de delar av det empiriska materialet som är relevant för studiens syfte.

Den presentation av resultatet som följer är organiserad utifrån fyra rubriker som bygger på studiens fyra forskningsfrågor. Rubrikerna utgörs av citat från informanternas berättelser.

5.2.1 ”Något som är utanför ramen trots att det inte finns några ramar”

Samtliga informanter har svårt att formulera en exakt definition av begreppet problemskapande beteende. Två av informanterna förklarar begreppet utifrån att det handlar om individen och dennes funktionsnedsättning.

”Ett problemskapande beteende är när en elev skadar sig själv eller omgivningen på ett sätt som inte är så lätt att hantera” menar pedagog 1.

Hon ger som exempel elever som är utagerande, både mot personal och mot andra elever. Ett liknande resonemang för pedagog 2 som menar att

”nästan alla elever med autism har någon form av beteendestörning” och att detta kan leda till situationer som blir svåra att hantera för omgivningen.

Alla informanter nämner i sina beskrivningar utagerande beteende och använder ord som aggressivitet, provocerande, gränsprövning och trots. Men resonemang förs även kring problemskapande beteende som situationsbundet. Pedagog 4 beskriver det som

”något som är utanför ramen, trots att det inte finns så mycket ramar i särskolan” och menar att det blir ett problemskapande beteende när man som pedagog inte har möjlighet att möta eleven i situationen på det sätt som krävs.

Hon ger som exempel att man kanske är kort om personal eller att lokalerna är felaktigt utformade för att passa elever med vissa svårigheter. Pedagog 3 för ett liknande resonemang. Hon menar att problemskapande beteende förekommer hos flera elever men att det även beror på hur man som pedagog tänker kring det;

”vem ligger problemet hos egentligen?”. Samtidigt definierar hon begreppet genom att beskriva en tidigare elev som var ”väldigt aggressiv och utagerande”.

I beskrivningen härleder hon beteendeproblemen delvis till elevens funktionsnedsättning och menar att det är svårt att veta om eleven beter sig på ett visst sätt för att han/hon testat sin omgivning eller om det är funktionsnedsättningen som gör att problembeteenden uppstår.

Flera av informanterna upplever att det är svårt att hantera elever med utagerande beteende. Pedagog 4 uttrycker att det är

”frustrerande när man är fångad i en situation med en utagerande elev och man inte har möjlighet att backa”. Som exempel berättar hon om toaletsituationen som ofta är en svår situation där flera elever lätt

blir utagerande. ”Där finns det alltid saker man kan kasta eller slänga och det är trångt och man kan inte backa” berättar hon. Hon talar om att de har försökt rensa i miljön för att få den så avskalad som möjligt men ”man kan ju inte rensa bort allt”.

Även pedagog 3 berättar om situationer som ibland blir svåra att hantera. Hon berättar att hon försöker att ignorera de flesta beteenden för

”ju mer vi reagerar desto mer har vi märkt att beteendet ökar” och ”har man markerat att det här gillar jag inte, då blir det bara värre”.

Bara en av informanterna, pedagog 2, upplever att det är svårast att bemöta elever med självskadande beteende för att

”det är ett djupare problem än vad jag ser på ytan och kräver ofta en annan behandling än bara pedagogik”. Hon menar att man ibland kan lindra beteendet genom sitt förhållningssätt men att ”grundproblematiken bakom självskadande beteenden är jättesvår”.

Hon berättar om känslor av maktlöshet och frustration när hon möter elever med denna typ av problematik och menar att man oftast inte kan förhindra självskadebeteende och resonerar på ett liknande sätt som pedagog 3, att

”genom att försöka förhindra beteendet är risken stor att man bara förvärrar det”.

Gemensamt för informanternas berättelser är en strävan att försöka förstå vad som ligger bakom elevens beteende.

5.2.2 ”Det beror lite på hur man bemöter eleven också”

Liksom i resonemanget kring en definition av problemskapande beteende rör sig resonemanget kring orsaker från att tillskriva orsakerna till individen till att se att beteenden uppkommer i relation med omgivningen. Pedagog 4 framhåller vikten av trygghet. För att minska problemskapande beteende är det, enligt pedagog 4, viktigt att eleverna är trygga både med personal, med omgivning och i vad som förväntas av dem. Hon menar dock att det är skillnad på eleverna beroende på vilken funktionsnedsättning de har. Elever med autism har, enligt pedagog 4, ett större behov av trygghet och svårare för ny personal och nya situationer än elever med exempelvis Downs syndrom eller ADHD. Liknande tankar visar sig även i pedagogens resonemang kring hur elevernas beteende tar sig uttryck.

”Vi har en elev med autism som blir utagerande när hon inte är trygg” medan hon beskriver en annan pojke i klassen som har Downs syndrom och ADHD som ”slås för att provocera eller för att han inte mår bra” . ”Elever med andra funktionsnedsättningar än autism är utagerande på ett mer medvetet sätt”.

Flertalet av informanterna svarar att det inte finns en enda orsak bakom ett beteende utan att det handlar om en kombination av orsaker. De individrelaterade orsaker som oftast nämns är funktionsnedsättningen och individens förmåga att samspela med sin omgivning men även elevens utvecklingsnivå, mognad och förmåga att vara flexibel nämns som primära orsaker till problemskapande beteende. Pedagog 3 uttrycker att kommunikationen, eller snarare elevens svårighet att kommunicera, är en bidragande orsak.

”Har man inte förmågan att verbalt uttrycka vad som är fel så måste man ju uttrycka det på något annat sätt” menar hon.

Pedagog 3 är den enda av informanterna som nämner omgivningens sätt att bemöta eleverna som en av orsakerna till problemskapande beteende. Hon tar sig själv som exempel och förklarar att hon försöker att ignorera många beteenden istället för att berätta för eleven att han/hon gör fel. Däremot, förklarar hon, märks det om hon har en dålig dag och inte lika mycket tålamod som hon brukar.

”Jag har ju inte alltid de bra dagarna men på nåt sätt får man försöka spela bra... Men jag kan ju inte dölja allting. Känner jag att idag har jag ingen bra dag så är våra elever extremt duktiga på att känna av det.”
(Pedagog 3)

Detta uttalande kan tolkas utifrån livsvärldsfenomenologins tanke om den levda kroppen. Med den levda kroppen som utgångspunkt befinner vi oss alltid i ett interaktivt förhållande till det vi möter i världen. Varje förändring av kroppen, stor eller liten, medför därför även en förändring av världen.

I samtliga informanters svar återkommer resonemang kring elever som testar eller elever som är reaktionssökande. Det är tydligast i svaren som pedagog 4 ger men finns även med i övriga informanters resonemang. Pedagog 4 uttrycker i sin beskrivning av en elev att

”han vill ha en reaktion och uppmärksamhet. Precis som vilken unge som helst som gör något han eller hon inte får”.

Pedagog 3 uttrycker att det är

”svårt att veta när eleven testar och när det är andra problem som ligger bakom beteendet”.

5.2.3 ”Det handlar inte om barnet utan om metoden”

Samtliga pedagoger menar att trots att undervisningen i särskolan redan är anpassad efter varje elevs förmåga kräver vissa elever ytterligare anpassning. När pedagogerna resonerar kring på vilket sätt de anpassar sin undervisning efter elever med problemskapande beteende beskriver samtliga vikten av rutiner, tydlighet och kravanpassning. Pedagog 1 beskriver hur viktigt det är att utmana sig själv och testa metoder och anpassningar som

”går utanför det man själv tror på och tycker”.

Det är pedagog 1 som uppvisar de tydligaste horisontförskjutningarna avseende synen på sin egen utveckling. I hennes berättelse framgår hur hon, när hon började arbeta i skolans värld, hade ett helt annat förhållningssätt och helt andra tankar kring orsaker till beteendeproblem än vad hon har idag. Hon menar att man måste våga prova annorlunda lösningar och att man skulle behöva vidga sina horisonter ännu mer.

Flera av pedagogerna framhäver vikten av att skapa goda relationer med sina elever. Pedagog 1 uttrycker det som att

”om man inte har en fungerande relation med eleven blir det svårt att hantera elevens beteende och det blir även svårt att ställa några krav”.

Pedagog 1 är den enda av informanterna som resonerar kring att det ibland kan handla om personkemi och att vissa pedagoger inte passar ihop med vissa elever.

”Någon elev kanske behöver en väldigt auktoritär pedagog och en annan elev kanske behöver en lite mjukare pedagog” (Pedagog 1). Hon fortsätter resonemanget och menar att ”det är viktigt att förstå att det inte handlar om mig som person utan att man ibland behöver backa och lämna över till en annan lärare”.

Detta kräver både erfarenhet, trygghet i personalgruppen och en stor förståelse för elevens problematik, menar hon.

Alla pedagoger uttrycker att det är viktigt att lära sig att läsa av elevens dagsform och anpassa skoldagen därefter. Pedagog 2 uttrycker det som att

”man får inte vara så fast i ramarna, är det en dålig dag får man minska mängden krav och är det en bra dag så kan man utmana”.

Liknande resonemang förs av pedagog 3 som berättar hur hon försöker läsa av eleverna på morgonen för att därefter lägga upp dagen efter vad varje elev orkar med.

Pedagog 4 skiljer sig något i sitt resonemang från övriga informanter. Hennes svar handlar framförallt om anpassning av undervisningen i form av rutiner och tydlighet och hon framhåller vikten av att skapa en trygghet för eleverna. Alla elever skall veta vad som förväntas av dem och varje dag skall innehållsmässigt se ungefär likadan ut. Hon menar även att man ibland som pedagog måste vara bestämd. När vi pratar om elever som vägrar skolarbete menar hon att

”handlar det om att eleven bara inte orkar eller vill, då är jag bestämd. Han kan inte bestämma helt själv”.

Liksom pedagog 1 menar hon att det är viktigt att känna när det är dags att lämna över till någon annan i personalgruppen. Hon framhäver att det är viktigt att anpassa personalens schema när man arbetar med elever med problemskapande beteende för att man som personal skall orka ta sig igenom de svåra situationer som uppstår.

”Det är inte alltid så lätt att behålla tålamodet och då är det viktigt att man säger till att man inte orkar” menar hon.

Motivation, bekräftelse och beröm är ytterligare faktorer som framkommer i svaren från samtliga informanter. Pedagog 4 förklarar att hon medvetet lägger in en positiv aktivitet efter aktiviteter som kräver mycket eller som upplevs som ”tråkiga” av eleven. Pedagog 3 framhåller vikten av att berömma mycket och ofta och att ha ett ”positivt förhållningssätt” i alla situationer. Pedagog 2 talar om belöningar i form av roliga aktiviteter när eleven har klarat av till exempel ett arbetspass. När man väl utvecklat en bra relation med eleven menar pedagog 2 att man

”kan minska på belöningarna och öka elevens delaktighet i aktiviteter”.

När informanterna diskuterar hur grundskolans lärare bemöter särskolans elevgrupp framkommer det att samtliga någon gång har upplevt en brist på förståelse för särskolans elevgrupp från grundskolans lärare. Pedagog 1 upplever att man i grundskolan ofta resonerar annorlunda kring elever med problemskapande beteende.

”Ibland kan man höra grundskolans lärare uttrycka sig om hur jobbiga vissa elever är. Då brukar jag svara att det handlar ju inte om att det är barnet som gör fel, det är din metod som inte fungerar. Det kan ju upplevas som lite provocerande. Men ju mer jag tänker på det desto säkrare blir jag på att det är rätt att tänka så”.

Hon upplever att man i grundskolan oftare lägger skulden på eleverna. Både pedagog 3 och pedagog 4 uttrycker att det har varit en lång process att få grundskolans lärare att förstå hur eleverna på särskolan fungerar. Båda två berättar att när de började arbeta på särskolan kändes det som att deras elever blev bemötta som om de vore ouppfostrade. Nu har de under flera år arbetat med att försöka skapa en förståelse för elever med ett annorlunda beteende bland annat genom att i möjligaste mån försöka inkludera särskolans elever i grundskoleklasser under vissa lektioner. Arbetet har tagit lång tid men både pedagog 3 och pedagog 4 upplever att det har gett resultat och att skolans övriga lärare nu har en större acceptans för att särskolans elever inte alltid beter sig enligt normen.

I diskussioner kring kursplanens kunskapskrav kontra elevens förmåga framkommer skillnaden mellan inriktningen grundsär och inriktning träning. De pedagoger som har elever som läser efter grundsär uttrycker att de känner sig stressade över att ”hinna med”, framförallt handlar det om de kunskapsmål som skall nås i åk 6 i grundsär.

”Man vill att de skall få med sig så mycket som möjligt men försöker man skynda på så ger det oftast motsatt resultat” menar pedagog 2.

Pedagog 3 uttrycker att

”de första åren handlar det bara om att få in en skolvana och att få till en fungerande klassrumssituation, det är inte förrän då man kan börja arbeta mer medvetet mot kunskapsmålen” och ”jag vet inte om jag har några elever som kommer nå upp till målen i åk 6”.

Även pedagog 1 menar att tiden inte är tillräcklig och säger att

”det känns orättvist att inte kunna ge eleverna den tid de behöver”.

Hon menar att elever med problemskapande beteende har perioder då de inte är mottagliga för undervisning och att man då får anpassa undervisningen till de stunder då eleven har möjlighet att ta in något. Detta gör att dessa elever kan behöva längre tid på sig innan de har möjlighet att uppnå målen. Pedagog 1 är den av informanterna som är mest kritisk till indelningen av särskolan i grundsär och träning och menar att det borde vara en gemensam kursplan för alla elever och att man istället borde lämna det upp till varje pedagog att anpassa kursplanen efter elevernas förmåga.

5.2.4 ”Man kanske skulle behöva mer tid att prata med sina kollegor”

I samtal om vilket stöd man får i arbetet med elever med problemskapande beteende ser det lite olika ut på de två skolorna. Pedagogerna på skola A upplever båda två att de har stöd från ledningen och att de får den hjälp de behöver. De har möjlighet till handledning ett par gånger per läsår av en psykolog som är specialiserad på elever med beteendeproblematik. I handledningen har de möjlighet att ta upp enskilda elever som de känner kräver lite extra. Utöver detta uttrycker de båda att de har ett väl fungerande elevhälsoteam även om rutinerna kring hur återkopplingen sker efter att en elev tagits upp på EHT borde ses över enligt pedagog 1. Båda pedagoger från skola A upplever att de har stöd från rektorn i arbetet med elever med problemskapande beteende. Rektorn har lång erfarenhet av särskolan och dess elevgrupp vilket pedagogerna upplever som en fördel. Särskolan på skola A är stor med ett 50-tal elever vilket innebär att de har en egen rektor till skillnad från skola B där rektorn även är ansvarig för grundskolans elever.

Pedagogerna på skola B uttrycker att de har fått arbeta för att rektorn skall få en större förståelse för särskolans elevgrupp och vilka svårigheter som kan uppstå.

”Rektorn fick särskolan på köpet men eftersom hon har tvingats ha mycket föräldrakontakt så har hon lärt sig på vägen” (Pedagog 3). Pedagog 3 säger även att ”rektorns grundsyn kring elever med funktionshinder är jättebra” och att ”hon har fått mer förståelse genom åren”.

Även pedagog 4 uttrycker att rektorn har lärt sig efterhand genom att hon lyssnat på pedagogerna. Varken pedagog 3 eller pedagog 4 känner att de får tillräckligt med fortbildning och de framhåller båda två att den gemensamma tiden för diskussioner i arbetslagen är väldigt knapp. Pedagog 3 uttrycker att man borde prata mer om bemötande och att all personal borde få en viss kunskap om hur man skall tänka kring utagerande elever så att man kan ha en gemensam grundsyn. Dock uttrycker de båda två att det inte finns någon tid till detta.

”Kanske man skulle ha mer tid till att prata med sina kollegor, men det är inte möjligt. Vi är glada för den tid vi har” (Pedagog 4).

Gemensamt för samtliga informanter när vi pratar om fortbildning är att alla uttrycker att man alltid kan lära sig mer.

”Utvecklingen går ju framåt” och ”man blir aldrig fullärd” är uttryck som används i svaren.

Ytterligare något som var gemensamt i pedagogernas resonemang var att ingen kände att de under sin lärarutbildning fick med sig de verktyg de anser sig behöva för att möta elever med problemskapande beteende.

”Det är inget man lär sig på skolbänken, man behöver handledning och fortbildning” uttrycker pedagog 2.

Övriga pedagoger önskar att man i lärarutbildningen skulle lägga större vikt på hur man bemöter barn med problemskapande beteende.

”Man pratar alldeles för lite om svåra beteenden och hur man som lärare skall bemöta elever med denna typ av problematik i skolan” (Pedagog 1).

Pedagog 4 svarar att hon absolut inte fick med sig de verktyg hon behöver för att möta särskolans elevgrupp. Hon resonerar kring att det kanske kan bero på att hon inte läste någon specialpedagogik i sin utbildning men menar sedan att hon upplever att de flesta lärare saknar kunskapen om hur man möter barn med speciella behov, även de lärare som läst specialpedagogik.

Trots att samtliga pedagoger menar att de från sin lärarutbildning saknar kunskap om hur man bemöter elever med problemskapande beteende och skulle vilja haft mer av detta i sin utbildning framhäver de även att man ”lär sig genom erfarenhet” och att utbildning eller fortbildning inte är en garanti för ett bra bemötande. Alla är överens om att utbildad personal inte är någon garanti för ett bra bemötande men både pedagog 1 och pedagog 2 framhåller trots detta vikten av pedagogiskt utbildad personal.

”Utan pedagogisk utbildning så blir det mycket eget tyckande och tänkande utan kunskap” menar pedagog 2.

Även pedagog 1 menar att hon kan se stor skillnad i förhållningssättet hos utbildad kontra outbildad personal men att det också handlar om hur intresserad man är av sitt arbete. Pedagog 3 uttrycker att det handlar om hur man är som person men att man även kan lära sig genom erfarenhet. Även pedagog 4 menar att det handlar mer om erfarenhet och mindre om vilken utbildning man har.

”Ingen som arbetar hos oss har egentligen rätt kompetens” menar hon och hänvisar till de nya behörighetskraven då det krävs en speciallärarexamen för att arbeta som lärare i särskolan). Hon menar även att: ”Man måste ha det i sig. Man måste ha intresset, viljan och förmågan. Och tycka att det är roligt!”.

När jag ber pedagogerna att förklara ett ”bra förhållningssätt” återkommer beskrivningar som:

”Man måste fokusera på det positiva” och ”Man får inte se eleven som ett problem”. Att vara tydlig, inkännande, stabil och trygg är också återkommande beskrivningar.

Sammanfattningsvis kan man använda horisontbegreppet och se att samtliga pedagoger har en önskan om att det skulle finnas någon slags gemensam förståelsehorisont som man skulle kunna utgå ifrån i de pedagogiska diskussionerna kring förhållningssätt och bemötande av elever med problemskapande beteende. Denna förståelsehorisont bygger utifrån pedagogernas berättelser mestadels på erfarenheter men det krävs även teoretiska kunskaper för att nå dit.

6. Diskussion

I följande kapitel lyfts inledningsvis val av metod och hur detta val kan ha påverkat studien och dess resultat. Därefter diskuteras de resultat jag funnit mest intressanta utifrån studiens syfte och forskningsfrågor och kopplar dessa till litteraturen. Kapitlet avslutas med en diskussion kring specialpedagogiska implikationer samt några tankar kring vidare forskning.

6.1 Metoddiskussion

Enligt Bengtsson (2005) kännetecknas den fenomenologiska forskningen av en metodologisk kreativitet. Bengtsson menar vidare att "det enda krav på metoden som ställs är att den eller de är adekvata för den verklighet som det önskas kunskap om" (s 33). Trots detta bygger denna studie uteslutande på den halvstrukturerade livsvärldsintervjun (Kvale & Brinkman, 2009). Detta dels beroende på att andra metoder valdes bort på grund av det strikta tidsschemat och dels av den anledning att jag ansåg livsvärldsintervjun som den metod som kändes mest adekvat för den verklighet jag önskade få kunskap om. Metoden visade sig vara framgångsrik vad gällde att få åtkomst till informanternas livsvärldar vilket var studiens primära syfte. Min avsikt var inte att få tillgång till informanternas livsvärldar i sin helhet utan jag var intresserad av de delar som hör samman med informanternas upplevelser av elever med problemskapande beteende. Dock har jag under arbetat med studien funderat kring i vilken utsträckning det är möjligt att få tillgång till en annan människas livsvärld. Hur vet jag att informanternas svar inte bara är en tillrättalagd bild av sanningen och att de endast svarar vad de tror att jag vill höra? Enligt Bengtsson (2005) är en av svårigheterna med att använda sig av en livsvärldsansats att forskaren lämnar verkligheten bakom sig när hon omvandlar den till begrepp och språkliga uttryck. I tolkningarna av pedagogernas erfarenheter finns ingen absolut sanning, då empirin har varit föremål för mitt subjektiva urval och mina tolkningar. Min egen förförståelse och min "pedagogiska horisont" har säkerligen påverkat analysen på ett omedvetet plan trots ett ständigt arbete med att försöka lämna min egen verklighet utanför i samband med tolkningsarbetet.

Under intervjuerna var min intention att vara så öppen och följsam som möjligt för att pedagogerna skulle ges möjlighet att förhållandevis fritt berätta om sina uppfattningar. Detta för att intervjun skulle bli så avslappnad som möjligt och jag på så sätt skulle få möjlighet att komma djupare in i pedagogernas livsvärldar. Samtidigt behövde jag som intervjuare läsa av när det var dags att styra in samtalet på nästa frågeområde eller när det var dags att komma med nästa följdfråga. Detta var inte en helt lätt uppgift vilket resulterade i att jag upplever att de senare intervjuerna blev mer utvecklade och har bättre fokus än den första intervjun. Frågeguiden fanns som ett stöd och hjälpte att hålla fokus på innehållet i samtalet så att det inte svävade ut i diskussioner som saknade relevans för studien.

Det faktum att jag som intervjuare hade en förförståelse för särskolan och för elever med problemskapande beteende kan i vetenskapligt hänseende betraktas som så väl positivt som negativt. Positivt i den bemärkelsen att det kan vara enklare att skapa en bra relation mellan mig som intervjuare och den intervjuade då vi till viss del har samma bakgrund och en gemensam förståelse inför det ämne intervjun skall behandla. Enligt Kvale & Brinkman (2009) är den kunskap som produceras av intervjuforskning beroende av den sociala relationen mellan intervjuare och intervjuperson och detta bygger på att intervjuaren har förmågan att skapa en miljö där informanten känner sig säker nog för att öppna upp och dela med sig av sin livsvärld. Det kan också vara negativt med en sådan förförståelse om jag som intervjuare går in i en intervjusituation med bestämda tankar och åsikter om ämnet för

intervjun. Jag har därför försökt att så långt det går medvetandegöra min egen förförståelse för att inte låta denna färga de tolkningar som gjorts av det empiriska materialet.

Slutfasen i ett tolkningsarbete som anknyter till det hermeneutiska del/helhetskriteriet skall enligt Ödman (2007) mynna ut i en väl sammanhållen gestalt. De tolkningar av det empiriska materialet som faller utanför ramen bör bedömas som mindre troliga, eller så bör de anpassas så att de blir mer förenliga med helheten. Denna strävan efter att finna mönster för att komma fram till en helhet gör att vissa tolkningar kan förvanskas för att passa in. Detta är en validitetsfråga och jag har under tolkningsprocessen försökt att vara medveten om denna risk. Dock är det min egen förförståelse och mina egna tolkningar av forskningsmaterialet som har pendlat mellan del och helhet vilket gör att slutresultatet inte kan ses som en absolut sanning utan endast som ett resultat utifrån mina tolkningar.

Att observera pedagogerna i arbetet med elever med problemskapande beteende hade möjligen kunnat ge studien ytterligare perspektiv. Risken hade dock varit stor att min närvaro hade påverkat eleverna och därmed även påverkat de situationer jag hade varit intresserad av att se.

Hur många personer som är lämpligt att samtala med för att få en bild av pedagogers uppfattningar om elever med problemskapande beteende kan givetvis diskuteras. Utifrån valet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i kombination med studiens tidsplan föreföll det rimligt med fyra informanter. Intervjuerna gav ett omfattande empiriskt material för att tolka och analysera men hade jag haft en mer tillåtande tidsplan hade fler intervjuer förmodligen gett studien mer tyngd.

6.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen som följer är indelad i ett antal rubriker. Varje rubrik har formulerats utifrån de innehållsliga kategorier som framträtt vid analysen av det empiriska materialet.

6.2.1 Vad är problemet och för vem är det ett problem?

Vi lever alla med olika förväntningar. Dessa ingår naturligt i våra livsvärldar och därför leder våra förväntningar ofta till kollisioner. Lärares och elevers livsvärldar kolliderar ofta och troligtvis uppstår det ännu fler kollisioner om det är så att eleven har ett problemskapande beteende som är svårt för pedagogen att hantera.

I skolen oplever vi ofte adfaerdsproblemer, som om det er eleven, der har problemer. I virkeligheden er det oftest laererne og pædagogerne, som oplever problemet. Derfor er eleven sjældent motiveret for at ændre sin adfaerd. Derimod burde laerere og pædagoger være supermotiverede for at ændre situationen, så adfaerdsproblemerne ikke opstår.” (Hejlskov Elvén, 2013a).

Att elever med problemskapande beteende är vanligt förekommande i särskolan framgår tydligt av studiens resultat. Samtliga pedagoger har ett flertal elever att referera till i sina berättelser och beskrivningar trots att två av pedagogerna inte har särskilt lång yrkeserfarenhet. Deras berättelser uttrycker att det många gånger handlar om beteenden som är mycket svåra att hantera och kan sammanfattas i hur pedagog 4 uttrycker det; ”här har vi en riktig mix av svårigheter och behov och man känner väl aldrig riktigt att man är helt säker på att man gör rätt”. Trots detta finns det inte mycket forskning som specifikt inriktar sig på särskolans elevgrupp i kombination med problemskapande beteende utan de flesta studier kring elever med utmanande beteende är gjorda i grundskolan på barn utan utvecklingsmässiga funktionsnedsättningar (Andershed & Andershed, 2005; Eresund &

Wrangsjö, 2008; Nordahl et al, 2007; Ogden, 2001; Juul & Jensen, 2003; Börjesson & Palmblad, 2003). Beror detta på att det är svårare att hamna ”utanför ramarna” i särskolan? Som pedagog 4 uttrycker det så finns det ju inga direkta ramar för vad som betraktas som normalt beteende i särskolan. Kan det vara så att det i grundskolan finns en tydligare norm för hur elever skall bete sig och att de stora olikheter som finns bland särskolans elevgrupp gör att det krävs mer för att bryta mot normen?

Många författare framhåller att sammanhangen har betydelse för hur vi förstår och hanterar beteende (Hejlskov, 2009; Ogden, 2001; Nordahl et al, 2007, Andershed & Anderhed, 2005). Detta innebär att beteenden som vi accepterar av en elev på särskolan med till exempel utvecklingsstörning och autism skulle vi antagligen inte acceptera av en elev på grundskolan utan funktionsnedsättningar. Ett beteende blir inte problemskapande förrän omgivningen upplever det som ett problem. Börjesson och Palmblad (2003) menar att skolpersonal har, och har haft, en särställning när det gäller att identifiera barn och ungdomar som på något sätt avviker från normen. Enligt författarna finns här ytterst föreställningen om det normala barnet och det är, och har i alla tider alltid varit, i relation till det normala som problembarnet identifieras. De menar att ”normalitet handlar om social anpassning med kulturella måttstockar” (s 33). Ett barn som betraktas som ett problembarn i grundskolan hade antagligen inte varit ett problembarn med särskolans mått mätt. Gränser för vad som är normalt beteende sätts i relation till sammanhanget. Trots detta finns det enligt studiens resultat många elever med ett beteende som bryter mot normen för vad som är normalt även i särskolan.

Om man utgår från att beteende är något vi människor väljer aktivt och rationellt blir en följd att man även kan få människor att välja annorlunda om konsekvensen av beteendet tydliggörs eller om man genom straff eller utskällning ser till att beteendet blir ett problem för den som har det. Flera författare (Hejlskov Elvén, 2009; Greene, 2008; Ogden, 2001; McDonnell, 2010) menar att ett barn inte aktivt väljer att bete sig problematiskt utan att problemskapande beteende är något som uppstår då omgivningens krav överstiger barnets förmåga. Hejlskov Elvén (2009) menar vidare att det oftast inte är barnet själv som upplever beteendet som ett problem utan att det är omgivningen som har problem att hantera och förhålla sig till barnet i fråga. Detta resonemang är något som återkommer i samtalen med de pedagoger som ingick i studien. Framförallt pedagog 3 uttrycker liknande tankar flera gånger under intervjun.

”Visst har vi många elever med problemskapande beteende. Men det beror ju på hur man definierar det. Vem ligger problemet hos egentligen? För vem är det ett problem?”

Samtidigt uttrycker hon att det är svårt att veta när eleven testar och när eleven inte kan styra över sitt beteende. Om man tror att eleven uppför sig problematiskt för att testa personalen innebär det att man faktiskt också antar att eleven kan välja sitt beteende och betar sig icke önskvärt på ett medvetet sätt. Även pedagog 4 uttrycker sig en aning motsägelsefullt i dessa frågor. Hon är den av informanterna som tydligast definierar problemskapande beteende som ett resultat av situationen och ger som exempel dåligt anpassade lokaler, för lite personal eller personal som inte förstår/känner eleven. Trots detta är hon övertygad om att en del av hennes elever betar sig på vissa sätt för att medvetet provocera och för att ”de vet att de inte får”.

”Han vet så väl att vi inte vill att han skall göra det och då gör han det gärna. Då blir man väldigt frustrerad.”

Den livsvärldsfenomenologiska rörelsen uttrycker en strävan efter att ”gå tillbaka till sakerna själva” och ”de saker som vi ska gå tillbaka till är alltid saker för någon, aldrig saker i sig

själva” (Bengtsson, 2005, s 11). Detta innebär att det man har i tankarna alltid är riktat mot ett mål eller ett subjekt. Målet är bundet till ”en historisk period, en social omgivning, ett visst bestämt språk, osv.” (Bengtsson, 2005, s 15-16). Detta bör jag som forskare ha i åtanke när jag tolkar informanternas berättelser. När pedagog 4 uttrycker att hennes elev medvetet betar sig på ett visst sätt för att provocera sin omgivning gör hon det utifrån sin livsvärld, sina erfarenheter och utifrån den kontext hon befinner sig i. Hon har levda erfarenheter tillsammans med sina elever som leder fram till de tankar hon uttrycker i sin berättelse. Hon uttrycker en frustration som delvis blir riktad mot eleven som individ men som även riktas mot den omgivande situationen som t.ex. hög personalomsättning, dåligt anpassade lokaler och för lite fortbildning.

När pedagogerna resonerar kring problemskapande beteende i teorin menar de att det är något som framkallas av för höga krav, för svåra eller för otydliga situationer eller för mycket intryck. När de däremot rent konkret resonerar kring situationer runt vissa elever lägger de trots detta resonemang ansvaret för beteendet på eleven och menar att han/hon faktiskt kan styra sitt beteende medvetet. Varför är det så stor skillnad i pedagogernas teoretiska resonemang kontra deras resonemang i rent konkreta situationer?

McDonnell (2010), Hejlskov Elvén (2009) och Greene (2008) menar att problemskapande beteende är beteende som orsakar ilska och frustration hos omgivningen. Är det så att dessa känslor hamnar i vägen för hur man egentligen tänker kring problemskapande beteende? Eller kan det vara så att man som pedagog hamnar i situationer som man inte vet hur man skall ta sig ur och att man då återvänder till traditionella fostranstankar för att man helt enkelt inte förstår längre? Hur kommer det sig annars att en pedagog som absolut inte tror att hennes elever lär sig av sina misstag ändå menar att vissa beteenden är medvetna och att eleverna måste få veta när de gör fel? Även Henricson (2006) resonerar kring vilka känslor barn med utagerande beteende egentligen framkallar hos pedagogerna. Hon menar att utagerande och aggressiva barn troligen framkallar känslor av maktlöshet hos de flesta pedagoger vilket hon menar ökar risken för att läraren agerar aggressivt tillbaka. Detta blir till en ond spiral som medför ett ökat problembeteende hos eleven.

Enligt Hejlskov Elvén (2009) är det ”omgivningens maktlöshet som definierar beteendet som problemfyllt” och utifrån detta har han formulerat ansvarsprincipen (s 12). Ansvarsprincipen handlar om att vi måste lägga ansvaret på den som har förmågan att ta det och att den som tar ansvar också kan påverka. Om du som pedagog lägger ansvaret för elevens beteende på eleven själv har du också frantagit dig möjligheten att påverka situationen (Hejlskov Elvén, 2009). Några av informanterna berättar om att de ibland har ”kört fast” med vissa elever. Vad de menar är att de har hamnat i svåra situationer och inte kommit vidare. Jag tror att det som kan ha hänt då är just att man lagt över ansvaret för situationen på eleven. Medvetet eller omedvetet har man tänkt att ”han kan ju det här om han vill” eller ”han vill bara provocera”. Utgår man från detta är det lätt att konsekvensen blir att eleven får en tillsägelse eller en utskällning vilket oftast resulterar i att beteendet ökar i intensitet vilket är något som framkommer i informanternas berättelser. Om man reagerar på ett beteende är risken stor att beteendet förvärras menar pedagog 3. Även pedagog 2 uttrycker liknande tankar.

Enligt van Duijvenvoorde et al. (2008) fungerar tillsägelser och tillrättavisningar olika på barn och på vuxna. Deras forskning visar att när barn upp till femton år får negativ feedback reagerar de inte med att tänka. Hjärnan visade ingen ökad aktivitet och resultaten på de tester barnen utförde påverkades inte. När barnen däremot fick positiv feedback ökade hjärnans aktivitet och resultaten förbättrades. Hos vuxna var däremot mönstret det motsatta (van

Duijvenvoorde et al, 2008). Flera författare är inne på samma tankar och menar att utskällningar inte har några positiva effekter utan tvärtom har skäll och tillsägelser en hel del direkt negativa effekter (Hejlskov Elvén, 2009, 2013a; Sigsgaard, 2003; Henricsson, 2006). Henricsson (2006) refererar till studier som visat att en relation mellan elev – lärare som kännetecknas av ett positivt bemötande och mycket beröm minskar risken för problemskapande beteende. Relationer mellan lärare – elev som däremot präglas av tillrättavisningar och skäll har visat sig öka elevernas stress, försämra elevernas skolprestationer och öka det problemskapande beteendet. Även Hejlskov Elvén (2009) och Sigsgaard (2003) för liknande resonemang. Sigsgaard, som genomfört flera studier kring skäll på förskolor och grundskolor i Danmark, kunde bland annat dra slutsatsen att över hälften av barnen inte ens visste varför de fått skäll. De var så fokuserade på de vuxnas ilska att de inte kom ihåg själva budskapet (Sigsgaard, 2003). Om barn utan funktionsnedsättning har svårt att förstå varför de får en utskällning är det nog inte enklare att förstå för barn med exempelvis autism eller utvecklingsstörning.

Pedagog 4 är den av informanterna som i störst utsträckning använder begreppet ”testa” om elever med problemskapande beteende. Hur man tänker kring ett problem påverkar våra handlingar. Enligt Danielsson & Liljeroth (1996) finns det ”inget som påverkar handlandet på ett så avgörande sätt som medvetenhet om och reflektion över vilka tankar man styrs av” (s 26). Om man är omedveten om vilka tankar man styrs av och utgår från att eleven testas och försöker manipulera sin omgivning på olika sätt för att försöka slippa undan aktiviteter eller för att skapa reaktioner hos personalen kan det resultera i att man använder sig av en mer auktoritär ledarstil med en fastare struktur och en mer bestämd ton. Därmed är risken stor att man hamnar i vad Henricsson (2006) beskriver som negativa lärar – barnrelationer som präglas av tillrättavisningar och en hårdare ton vilket i hennes undersökning resulterade i att det problemskapande beteendet hos eleven ökade.

6.2.1.1 ”Problemskapande beteende” – ett problematiskt begrepp?

Ju mer jag har funderat på begreppet problemskapande beteende desto mer problematiskt upplever jag att det blir. Hur man än vänder och vrider på det så är det lätt att man kategoriserar eleven som problemskapande och därmed individualiserar problemet. För att försöka beskriva problemskapande beteende som ett relationellt fenomen kanske man istället skulle tala om problemskapande eller utmanande situationer. Aspeflo (2010) för ett liknande resonemang och menar att:

”Om vi istället väljer att åtminstone då och då prata om problemskapande situationer lyfter vi fokus från personen och tittar på hela situationen där vi, han och jag, har hamnat i en svår situation som vi båda behöver komma ur på bästa sätt. Svåra beteenden uppstår sällan i ett vakuum, de uppstår betydligt oftare i en social situation där andra människor är inblandade.” (Aspeflo, 2010, s 109)

6.2.2 Diagnosens betydelse

Utifrån informanternas berättelser kan man dra slutsatsen att problemskapande beteende är vanligast hos elever med en diagnos inom autismspektrat. Ett flertal studier pekar på samma resultat – en funktionsnedsättning inom autismspektrat innebär en ökad risk för problemskapande beteende (Hejlskov Elvén, 2009; Apeflo, 2010; McDonnell, 2010; Wing, 1996).

Vanligtvis förstår vi andra människor genom de reaktioner vi möter från den andre (Johansson, 1999). Dock menar Merleau-Ponty att vi aldrig kan förstå en annan människa fullt ut eftersom vi inte kan kliva ur vår kropp och in i den andres vilket gör att det alltid finns

något kvar hos den andre som vi inte kan få tillgång till. Utifrån dessa tankar finns det alltså begränsningar i vår förståelse av andra människor, även människor som fungerar ungefär som vi själva. Om barn med autism vet vi att de har ett annorlunda sätt att uppfatta världen och ett annorlunda sätt att bearbeta sinnesintryck. Att närma sig deras livsvärld och försöka förstå deras handlingar kräver mycket av oss som pedagoger. Vi behöver kunskap om funktionsnedsättningen för att veta vilka svårigheter den kan ta sig uttryck i. Vi behöver dessutom en inlevelseförmåga och en vilja att förstå. Jag tänker att det är precis som Gillberg och Peeters (2002) menar; att ovanliga barn kräver ovanliga professionella.

Att tala om diagnosers roll i förhållande till problemskapande beteende kan vara problematiskt. Diagnostisering är ett tydligt sätt att placera problematiken hos eleven och ett uttryck för ett bristperspektiv eller ett kompensatoriskt perspektiv. Nilholm (2012) har i sin studie ställt frågor till lärare kring av vilken anledning elever är i behov av särskilt stöd. Av studien framgick att det som vanligtvis anges som orsak till att en elev har svårigheter är brister hos eleven själv. Många andra studier visar på samma resultat. Skolan har en lång tradition av att individualisera förklaringar till problembarn (Olsson & Olsson, 2013; Persson, 2013; Nordahl et al, 2007; Börjesson & Palmblad, 2003). Förutom att diagnostisering ger uttryck för ett bristperspektiv kan det finnas en annan nackdel att alltför mycket fokusera på diagnosens betydelse. Danielsson och Liljeroth (1996) menar att när människor beskrivs i diagnoser och syndrom skalar beskrivningarna bort för mycket av det mänskliga och det är lätt att tro att diagnosen ger tillräcklig information inför arbetet med eleven. De uttrycker vidare att ”det är inte diagnosen i sig som avgör om den är användbar eller inte, utan de föreställningar och förväntningar, som den ger upphov till och som alla alltid påverkas av” (s 23). Bakom viljan att diagnostisera och särskilja elever ligger en önskan om att kunna förklara ett problem på ett enkelt sätt och i vissa fall även en önskan om en enkel och effektiv behandling. Detta perspektiv framkommer delvis i informanternas berättelser. Framförallt diagnosen autism omges av bestämda föreställningar om hur man bäst bemöter elever med denna funktionsnedsättning och det är framförallt ord som struktur, tydlighet och avskalade miljöer som återkommer i informanternas berättelser.

Jag tänker att det är viktigt med kunskap om funktionsnedsättningen och om hur denna kan ta sig uttryck. Jag tror att man kan få en större förståelse för elevens problematik om man vet vilka svårigheter en viss funktionsnedsättning kan medföra. Dock tror jag också att det kan finnas en risk i att man alltför mycket grundar sina anpassningar på vilken diagnos eleven har. Alla elever med autism passar inte in i samma mall. I vissa av informanternas berättelser framkommer vikten av att eleven följer sitt schema och att man där måste vara konsekvent så att eleven får struktur på sin dag för att ”elever med autism mår bra av struktur” (pedagog 2). Men ett schema skall inte vara en tvingande struktur. Hejlskov Elvén (2009) menar att vi måste skilja på struktur och konsekvens. Struktur är positivt då det hjälper eleven att kompensera för en svag central koherens. Struktur hjälper att skapa förutsägbarhet och trygghet, vilket enligt flera informanter är viktigt för deras elever. De flesta elever tycker också om struktur så länge den är anpassad efter deras egna förutsättningar. Problemet uppstår när eleven inte vill ingå i strukturen. Som pedagog 4 uttrycker det; ”han kan ju inte bestämma helt själv!”. Jag tror inte heller att eleven skall få bestämma helt själv men däremot tror jag inte heller på en struktur där vi måste hota med konsekvenser för att få eleven att följa den. Jag tror att när eleven protesterar behöver vi istället tillsammans med våra kollegor reflektera kring varför protesterna uppkommer och försöka omarbete strukturen så att eleven vill följa den. För detta krävs tid för diskussion och reflektion. Det krävs kunskap om funktionsnedsättningen och kunskap om den enskilda eleven och dennes förutsättningar. Det krävs också att man är medveten om vilka tankar som styr ens eget handlande.

Oavsett om man hänför orsaker till elevens beteende till individen eller om man förklarar beteendet som en reaktion på omgivningens krav och förväntningar finns det utifrån min tolkning av informanternas berättelser en strävan efter att förstå vad som ligger bakom beteendet vilket man kan uttrycka som en strävan hos pedagogerna att försöka förstå elevens livsvärld. Enligt livsvärldsfenomenologin kan man aldrig förstå en annan människas livsvärld fullt ut men att ha viljan att förstå en annan människa, trots att de handlingar hon utför verkar obegripliga på ytan, tror jag är en förutsättning i arbetet med elever med problemskapande beteende. Berndtsson (2009) menar att man inte bör välja livsvärldsforskning om man inte är ”intresserad av människors erfarenheter i djupare bemärkelse” eller om man inte är villig att lägga ner en stor del personligt engagemang (s 271). Jag tänker att samma sak gäller i arbetet med barn med problemskapande beteende. Har inte pedagogen en vilja eller ett intresse av att ta reda på vad som ligger bakom och verkligen försöka förstå den livsvärld eleven lever i blir det svårt att bygga upp den relation som krävs för att försöka minska beteendet.

Problemskapande beteende skulle även kunna förstås utifrån Merleau-Pontys tankar om den levda kroppen då beteendet blir ett uttryck för kommunikation. Enligt Merleau-Ponty är kroppen sammanlänkad med världen på så sätt att ”världen talar till vår kropp och kroppen till världen”(Johansson, 1999, s 155). Pedagog 3 förklarar delvis problemskapande beteende som ett sätt att kommunicera, alltså ett sätt för barnet att med sin kropp tala till världen. Barnets levda erfarenheter av sitt varande i världen gestaltas genom kroppen i handlingar och känslouttryck.

6.2.3 ”Man vill ju inte segregera direkt” – om anpassningar

Samtliga pedagoger i studien anser det som en självklarhet att man anpassar undervisningen efter varje elevs förmåga och där ingår att även anpassa undervisningen för elever med problemskapande beteende. En placering i särskolan är en anpassning i sig genom att det, jämfört med grundskolan, är mindre klasser och högre personaltäthet. Detta medför att man i högre grad har möjlighet att se varje elevs behov och anpassa skoldagen efter varje elevs förmåga. Dock framgår det av pedagogernas berättelser att vissa elever kräver ytterligare anpassning utöver vad som anses som ”normal” anpassning i särskolan. Konkreta exempel som pedagogerna ger på ytterligare anpassning är eget rum, fastskruvade möbler, extremt avskalad miljö, egen personal och stora kravanpassningar. Pedagog 2 ger exempel på en elev som spenderade sina skoldagar i skogen tillsammans med två pedagoger då han inte klarade av att ens vistas i skolmiljön. Det framkommer även några exempel på när man inte lyckats anpassa det till den grad som krävts och dessa elever har då placerats på olika former av internat.

Pedagog 1 framhåller vikten av att behålla eleven inom ramarna för klassundervisning så långt det är möjligt. ”Man vill ju inte segregera eleven direkt när man ser att han/hon har ett problemskapande beteende” menar hon. Hon tror på inkluderande lösningar och på att eleverna får hjälp av gruppen och av att ha kamrater att samspela med. Samtidigt beskriver hon en svår situation kring en elev med utagerande beteende vars föräldrar absolut ville att han skulle följa undervisningen i klassen så mycket som möjligt vilket hela tiden ledde till svåra situationer som både personal, klasskamrater och eleven själv mådde dåligt av. Av detta kan man dra slutsatsen att det inte finns en lösning som fungerar för alla elever. Vissa elever blir hjälpta av att ha en grupp att följa medan andra elever kräver en individuell lösning för att överhuvudtaget kunna ta sig till skolan. Jag tror inte att den ena lösningen är bättre än den andra utan jag tror på att det som fungerar för just den eleven är den bästa lösningen just då. Om det är att flytta eleven till en helt egen verksamhet, att ge eleven ett eget rum i skolan eller

att hålla all undervisning utomhus är av mindre betydelse så länge det fungerar för eleven. Att tala om att någon lösning blir alltför segregerad anser jag är oviktigt i sammanhanget om en inkluderande lösning i form av en placering i en klass leder till upprepade situationer som blir problemfyllda för både eleven själv och dess omgivning.

När man talar om begrepp som segregering, differentiering och inkludering i forskningslitteraturen handlar det om grundskolan och om elever som blir segregerade eller inkluderade utifrån den rådande normen i just grundskolan (Börjesson & Palmblad, 2003; Juul & Jensen, 2003; Heimdahl Mattson, 2006). Vad jag har sett finns det ingen forskning som utgått från särskolan som norm och undersökt om det förekommer segregerade lösningar inom denna skolform som redan från början är till för elever som har blivit utsorterade. Däremot ses särskolan ofta som en segregerad lösning i sig och kritikerna menar att om vi skall uppnå målet med ”en skola för alla” kan särskolan som egen skolform inte finnas kvar. Det man kan fundera över är, om alla elever skall gå inkluderade i grundskolan, hur vi löser det för de elever som studiens informanter berättar om. Det är elever som i vissa fall inte ens särskolan, som i sig innebär extra resurser och en mer anpassad undervisning, kan bemöta.

”Pedagogisk arbete er att stille krav på en måde, der virker” menar Hejlskov Elvén (2013a). Genomgående i informanternas berättelser är att försöka hitta rätt kravnivå för varje elev då för höga krav resulterar i att elevens beteende riskerar att öka. Dock framhåller både pedagog 2 och pedagog 3 att man inte heller får lägga kraven för lågt. Varje elev måste utmanas efter sina förutsättningar. Hejlskov Elvén (2009) menar att för att få eleven att genomföra det som krävs bör man som pedagog anpassa kraven och framförallt anpassa sättet man ställer kraven på. Han resonerar kring att kravanpassning är en av de viktigaste metoderna i arbetet med elever med problemskapande beteende då det ofta är fel ställda eller för högt ställda krav som framkallar beteendeproblem. När pedagogerna skall beskriva på vilket sätt de anpassar kraven handlar det främst om att ”känna in” eleven, försöka skapa motivation och ge eleven extra tid om det är vad som behövs. Pedagogerna nämner också struktur som ett sätt att anpassa kraven för de elever som har svårt att se sammanhang och få ihop sin dag. Struktur som anpassning kan dock bli problematisk då man måste komma ihåg att det skall vara ett hjälpmedel och inte ett sätt att tvinga eleven att genomföra något, vilket jag diskuterade i kapitlet ovan. Hejlskov Elvén (2009) argumenterar för att alla elever har rätt att säga nej och om eleven säger nej är det upp till pedagogen att hitta vägar för att få eleven att säga ja.

6.2.3.1 Problemskapande situationer

Under ungdomstiden slutade jag helt att äta tillsammans med andra, utan åt på mitt rum och aldrig i skolan utom på sin höjd litet på toaletten.... Även om den alltid medför kamp och uppslitande diskussioner så är maten ganska viktig för mig. Det har varit krångel med den i hela mitt liv. De tyckte inte om att jag åt för lite, för långsamt och för ensidigt, och de tyckte inte om hur jag åt.... Jag får inte heller bli störd när jag äter, då får jag ont i magen. (Schäfer, 1997, s 57)

Vissa situationer framkallar oftare än andra problemskapande beteende. Citatet ovan är hämtat från Susanne Schäfer som själv har högfungerande autism och som beskriver hur det är att växa upp med autism. Hon hade stora problem kring matsituationen och det är något som även framkommer i pedagogernas berättelser runt de elever de mött. Ofta handlar det om elever som inte klarar av att äta tillsammans med andra. Flera av informanterna berättar att de har fått göra annorlunda lösningar för de elever som inte har klarat av miljön i matsalen. Pedagog 4 berättar om en elev som numer äter i klassrummet då matsituationen annars blev för svår för honom vilket ledde till att varje måltid blev en kamp. ”Nu fungerar det bra men

han skall ju vidare till högstadiet till hösten och där behöver han klara av att äta i bamba så målet är att han skall tillbaka” (pedagog 4). I skollagen (SFS 2010:800) kan man läsa att ”...verksamheten skall utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov” (Skollagen, kap 8, §2, 2010). Det är alltså verksamheten som skall anpassas efter barnet och inte tvärtom. Det står inget om att man vid en viss ålder skall sluta att utgå från barnets behov. Resonemanget om att eleven måste lära sig att klara av vissa situationer för att man måste kunna det när man blir äldre är svårt att applicera på barn med utvecklingsmässiga funktionsnedsättningar. Susanne Schäfer, som jag citerade ovan, har idag ett väl fungerande liv och klarar av ett vanligt arbete. Dock äter hon fortfarande aldrig tillsammans med andra människor. Det kanske inte är så att situationer som är viktiga att klara av i vår livsvärld är det viktigaste att klara av för den individ vi arbetar med? För att undvika att hamna i problemskapande situationer med våra elever kanske vi skulle behöva bli bättre på att närma oss våra elevers livsvärldar?

Pedagog 1 berättar om flera annorlunda lösningar och anpassningar som hon gjort för att hennes elever skall klara av vissa situationer. Hon menar att det snarare är omgivningens reaktioner på anpassningarna som kan vara svåra att hantera. Hennes upplevelser är att annan skolpersonal många gånger kan ha svårt att förstå varför vissa elever får specialanpassningar. Även hon tar upp matsituationen som ett exempel och säger att hon ofta möter oförståelse från annan skolpersonal då vissa elever får särskilda lösningar. Hon uttrycker att det finns en brist på förståelse som antagligen bottnar i okunskap hos många.

Utifrån pedagogernas berättelser tänker jag att det skulle finnas en vinst i att hela skolor får fortbildning kring hur man bemöter och förhåller sig till elever som är i behov av annorlunda lösningar för att klara av sina skoldagar. Som pedagog 4 uttrycker det; ”barn med speciella behov finns ju överallt, inte bara hos oss på särskolan”. Även om alla informanter tror att det är särskolans elever som syns mest eftersom deras beteende är det som kanske mest bryter mot normen, så menar pedagogerna att det finns många elever på grundskolan som har liknande behov.

Resursneddragningarna i skolan under de senaste decennierna har lett till stigande elevantal i klasserna vilket i sin tur lett till krav på mer homogena klasser (Persson, 2013). Ett sätt att skapa mer homogena grupper är att definiera fler elever som avvikande och på så sätt uppstår en risk i att innebörden i ett begrepp som normalitet förändras. Färre elever anses normala och fler elever hamnar i kategorin avvikande. Denna kategorisering drabbar särskilt barn med beteendestörningar. Persson refererar till debatten i Danmark där man diskuterat att elever med beteendeproblem bör föras över till andra skolformer för att de själva, såväl som deras lugnare klasskamrater, skall få en bättre skolsituation (Persson, 2013). Debatten gäller grundskolan men man skulle även kunna dra den till särskolan. De elever som förekommer i pedagogernas berättelser är elever som kräver ytterligare anpassningar än vad som anses normalt i särskolan. I de fall skolan inte klarar av den anpassning som krävs leder det utifrån informanternas berättelser till ännu en segregering – en placering på internat. Trots att intentionen sedan flera decennier tillbaka är en skola för alla förekommer det alltså elever som inte passar in. Även Nordahl et al (2007) talar om en gemenskap som skall rymma alla men menar ändå att ett anpassat socialt beteende måste ses som en förutsättning för att en inkludering skall gå att förverkliga (Nordahl et al, 2007). Det kan vara det här som gör att inkludering till viss del fungerar för elever med mindre beteendeproblem och med beteendeproblem som är mer socialt accepterade medan inkludering inte fungerar lika bra för elever med svårare beteendeproblem som kanske inte är lika lätta att anpassa. Å ena sidan skall skolan utgå från varje elevs förutsättningar och vara tydlig med att alla elever, oavsett

beteende, ryms i gemenskapen. Å andra sidan skall eleverna lära sig att anpassa sitt beteende efter vad som är socialt accepterat.

6.2.3 Bra bemötande kräver förståelse som kräver kunskap

Enligt Danielsson och Liljeroth (1996) är det viktigt att skaffa sig kunskap om individens svårigheter för att på ett bättre sätt förstå dess behov, upplevelser och känslor som i sin tur gör det möjligt att hitta de rätta verktygen. Även Greene (2003) menar att man som pedagog måste skapa sig kunskap om och förståelse för vad det är som påverkar barnets beteende för att ha bättre förutsättningar att hantera problematiska situationer. Pedagog 3:

”Det kanske skulle vara lättare att prata om bemötande om alla fick en viss kunskap i det. Ibland låter det i diskussionerna som om man skyller barnens beteendeproblem på att de är ouppfostrade. Det blir ju tokigt.”

Vi är involverade i världen, eller som Heidegger uttrycker det, vi är inkastade i världen (Bengtsson, 2005). Vi måste hantera världen och förstå den med de erfarenheter och de upplevelser som vi har med oss. Pedagogernas upplevelser tar gestalt i deras levda erfarenheter och omsätts utifrån detta i handling. Vi handlar efter de tankemönster och de erfarenheter vi bär med oss och försöker utifrån dessa göra så gott vi kan. Som pedagog vill man kunna förstå och förklara sina elevers beteende. Om inte kunskapen räcker till för att skapa den förståelsen byggs istället en frustration upp. Man tar till de metoder man kan och använder de verktyg man har tillgång till vilket i många fall resulterar i att man går tillbaka till traditionella fostransmetoder som bland annat bygger på konsekvenser och tillrättavisningar. Hejlskov Elvén (2013b) beskriver det som ”att gå i metoddaket” och menar att när vi saknar en metod för att lösa ett problem använder vi våra egna erfarenheter och börjar fostra istället för att hålla fokus på bra metoder som fungerar. Orsaken till att vanliga fostransmetoder inte fungerar är enligt Hejlskov Elvén (2009, 2013a) att om ett barn behöver särskilt stöd som exempelvis en placering i särskolan är det för att vi redan provat med vanliga metoder och dessa har inte fungerat. Vidare menar Hejlskov att det finns stora nackdelar att använda sig av metoder som straff, konsekvenser och tillrättavisningar eftersom dessa metoder sätter oss i motsatsposition till eleven. En förutsättning för en god relation mellan elev och pedagog är att man arbetar tillsammans mot ett gemensamt mål. Väljer vi att arbeta mot eleven och inte med förstör vi det gemensamma arbetet och den allians vi vill bygga upp (Hejlskov Elvén, 2009, 2013a). Utifrån detta resonemang och utifrån studiens resultat finns det en direkt koppling mellan kunskap och graden av anpassat bemötande. När kunskapen brister försämras bemötandet.

Återkopplar man till pedagogernas utsagor kring elever som ”testar” eller medvetet provocerar för att få reaktion eller uppmärksamhet kan man även här diskutera att en högre grad av kunskap antagligen skulle förändra pedagogernas tankar och i förlängningen även deras förhållningssätt. Eftersom de flesta elever som förekommer i informanternas berättelser har en funktionsnedsättning inom autismspektrat och därmed en svag theory of mind kan man fråga sig om eleverna överhuvudtaget har förmågan att ”testa” sin omgivning? Förmåga till theory of mind är en förutsättning för att kunna lura eller manipulera en annan människa. För att kunna manipulera eller medvetet provocera en annan människa behöver vi kunna förutsäga den andra människans reaktion. Detta är en komplicerad kognitiv förmåga som förutsätter en väl utvecklad theory of mind vilket människor med utvecklingsstörning och framförallt människor med autism inte har.

Jag tror att det som är mest krävande i arbetet med elever med problemskapande beteende är att man ofta ställs inför situationer som är svåra att tolka och svåra att förstå. Utagerande beteende eller andra typer av beteende som är problematiska anses problematiska just för att de är svåra för omgivningen att förstå. Utifrån det livsvärldsfenomenologiska perspektivet kan man tänka sig att det handlar om att vidga, eller förändra, sina horisonter. Som pedagog tvingas man ständigt att förändra sina horisonter. Varje svår situation leder till en ny erfarenhet och varje ny erfarenhet genererar eller förflyttar vår horisont. Genom att förflytta våra horisonter skaffar vi oss nya perspektiv och ny kunskap. När vi har tillräckligt med kunskap kan vi också förstå beteendet och då har vi möjlighet att lösa situationen. Att flera av studiens informanter nämner att eleven betar sig på ett visst sätt för att testa eller provocera kan bero på svårigheten att förstå varför eleven betar sig på detta sätt. Förstår vi inte eleven är det lättare att bli utmanad och provocerad av beteendet.

Av studiens resultat framkommer att ingen av pedagogerna anser att de i sin lärarutbildning fick med sig den kunskap som krävs för att hantera elever med problemskapande beteende. Informanterna uttrycker alla att de lärt sig efterhand, genom erfarenhet och genom att på eget initiativ läsa olika typer av fortbildning. Hejlskov Elvén (2013a) tar upp detta och menar att det är märkligt att vi helst inte anställer en lärare i exempelvis matematik som är utbildad men att pedagoger utan någon som helst kunskap om beteendeproblem sätts att arbeta med elever med denna typ av problematik. Då, anser Hejlskov Elvén, är det inte så konstigt att det inte går bra. Vidare menar han att vi hanterar problem på det sätt vi tror är bäst men har vi inte kunskap om hur vi skall göra använder vi oss ofta av metoder som inte fungerar eller i värsta fall av metoder som har motsatt effekt och istället förvärrar situationen. Utifrån dessa tankar och utifrån studiens resultat skulle jag önska att en grundläggande utbildning i att hantera elever med beteendeproblem borde ingå i alla lärarutbildningar och framförallt för de lärare som har tänkt sig att arbeta inom särskolan.

Samtliga informanter uttrycker att man lär sig bemöta svåra elever genom erfarenhet och att en pedagogisk utbildning inte är en garanti för ett bra förhållningssätt. Dock framkommer vissa tankar om att det ändå är viktigt att ha någon form av gemensam grund rent kunskapsmässigt. Flera av informanterna uttrycker att personal som kommer ny till särskolan och inte har någon tidigare erfarenheter har svårt att förstå eleverna och framförallt elever med problematiska beteenden.

”Då kan det i diskussionerna låta som om eleverna är ouppfostrade och det blir svårt att enas om en gemensam syn på hur vi skall förhålla oss till eleven” som pedagog 1 uttrycker det.

Detta skulle kunna beskrivas som att pedagogerna eftersträvar en horisontsammansmältning. I ett pedagogiskt perspektiv kan horisontsammansmältning förstås som perspektivbyte. Dessa perspektivbyten leder i bästa fall till en förståelse av den andres värld. På detta sätt smälter perspektiven samman. Pedagogerna kan förstå varandras världar och har en gemensam utgångspunkt för diskussion och reflektion.

Danielsson och Liljeroth (1996) menar att erfarenhet och kunskap förutsätter varandra.

Erfarenhet och kunskap är inte detsamma. Erfarenhet är en förutsättning för kunskap. Erfarenhet kan bli kunskap om det finns en öppenhet inför skeendet, om man reflekterar över det och sätter ord på det, om man prövar den nya och gamla kunskapen och om man jämför med vad andra säger (s 89).

Vidare menar de att om kunskap skall bli användbar måste den dels relateras till den egna erfarenheten och dels vidgas i förhållande till existerande gränser. Om man arbetar aktivt med

att använda sin kunskap på detta sätt, menar författarna att man kan se ett mönster i den verklighet som kunskapen omfattar. Man får då också ord för de kunskaper man har och kan omsätta dessa i handling (Danielsson & Liljeroth, 1996). Jag tror att detta är ett viktigt resonemang när man talar om fortbildning, kompetens och behörighet i skolan. Det räcker inte att ha rent teoretisk kunskap om specifika funktionsnedsättningar. Flera av informanterna uttrycker att de mött personal som utifrån sin utbildning har en bred kompetens men som ändå har svårt att bemöta elever med exempelvis utagerande beteende eftersom de inte har någon praktisk erfarenhet av detta. Därmed inte sagt att enbart erfarenhet hjälper dig att hantera elever med problemskapande beteende. Utifrån mina tolkningar av informanternas berättelser och utifrån den förståelse jag har med mig är erfarenhet av arbetet en förutsättning för att kunna bemöta elever med problemskapande beteende. Dock krävs det även kunskap, både om specifika funktionsnedsättningar och om bemötande av problematiska beteenden, och tid för reflektion tillsammans med kollegor för att pedagogernas horisonter skall kunna förändras och en utveckling av förhållningssättet skall kunna ske.

6.2.2 Relationer

”Det är svårt att arbeta pedagogiskt med någon som försöker fly ifrån dig. Det gäller därför att alltid etablera en kontakt som kännetecknas av ömsesidigt gillande, det vill säga att man tycker att det är okej (eller helst bättre) att vara i varandras närhet.” (Aspeflo, 2010, s 40)

Studiens resultat visar att goda relationer mellan elev och lärare är en förutsättning för att man skall kunna hantera elever med problemskapande elever i skolan. Alla informanter tar i sina berättelser upp vikten av att bygga upp goda relationer med sina elever. När de förklarar hur detta relationsbygge går till använder de ord som ”beröm”, ”humor”, ”känna in”, ”positivitet”, ”tydlighet”, ”trygghet” och att ”hitta elevens starka sidor”. Flera av informanterna framhåller vikten av att lära känna sina elever. ”Ju mindre jag känner en elev, desto mindre chans har jag att påverka hans/hennes beteende” förklarar pedagog 1. Juul och Jensen (2003) menar att det är ”först när barnet upplever pedagogiska relationer där de vuxna är intresserade, öppna och lyhörda för dess personliga integritet och kan bortse från deras direkta beteende” som barnets självkänsla kan utvecklas, vilken är en nödvändig grund för barnets intellektuella och sociala utveckling (s 268). Hejlskov Elvén (2013a) talar om vikten av att som pedagog skapa ”pedagogiska allianser” och ”medsatsförhållanden” med sina elever för att på så sätt skapa förutsättningar för samarbete. Detta gör vi genom att skapa relationer som bygger på tillit och använda oss av metoder som medför en större tillit.

Pedagog 1 är den enda av informanterna som i samband med att vi talar om relationer också tar upp att ”viss personal inte passar med vissa elever” och att man då måste vara ärlig och ta upp detta med sina kollegor. Aspeflo (2010) tar upp precis samma fråga och menar att vi ibland måste erkänna att vi har svårt för vissa elever och att vi, om vi exempelvis känner rädsla inför en elev, måste ta upp detta i personalgruppen. Kanske behöver man då handledning för att lära sig att se eleven på ett annat sätt. Hjälper inte detta menar hon att man bör byta grupp för att inte påverka det pedagogiska arbetet med sina känslor för eleven (Aspeflo, 2010). Jag tror att detta är en mycket känslig fråga som diskuteras väldigt lite i skolan. Jag tror även att om man hamnar i den situationen att man har negativa känslor för en elev krävs att man får hjälp utifrån i form av pedagogisk eller psykologisk handledning för att lära sig hur man kan tänka för att se på eleven annorlunda.

Utifrån tankar om livsvärlden handlar relationsbygge till stor del om att pedagogen måste närma sig elevens livsvärld. Hamnar man som pedagog i en problematisk situation med en elev bör man backa ur situationen och reflektera kring hur situationen tedde sig i elevens

livsvärld. Finns det ingen vilja att närma sig elevens livsvärld hamnar elever och pedagoger endast i vad Bengtsson (1999) kallar medvärldar vilket är världar där människor har indirekta relationer.

6.2.3 Vikten av ett bra förhållningssätt

I samtliga intervjuer förekommer diskussioner kring förhållningssätt. Vuxnas förhållningssätt har enligt flera studier visat sig vara något av det mest betydelsefulla för barns och ungdomars lärande och utveckling (Danielsson & Liljeroth, 1996; Drugli, 2003; Juul & Jensen, 2003). Greene (2003) talar om att ett bristande förhållningssätt och bemötande i skolan är en av orsakerna till problemskapande beteende. Ett förhållningssätt som bygger på tillrättavisningar och skäll har visat sig öka det problemskapande beteendet (Greene, 2003; Sigsgaard, 2003; Hejlskov Elvén, 2009, 2013a).

Att vara tydlig och positiv är gemensamt i informanternas beskrivningar av vad de anser är ett bra förhållningssätt. Pedagogerna talar om vikten av att vara tydlig, både i kroppsspråk, i kommunikation och vad gäller att man står för vad man har sagt. De framhåller även vikten av att se det positiva i varje elev och berömma mycket och ofta. Henricson (2006) menar att beröm som pedagoger använder sig av rent slumpmässigt eller godtyckligt inte har den avsedda effekten på elever med beteendeproblem. Däremot har positiv förstärkning, om den används systematiskt och konsekvent, visat sig kunna vända en negativ skolsituation till en positiv (Henricson, 2006). Utifrån detta resonemang gäller det alltså att veta vad man skall berömma och när man skall berömma eleven om berömmet skall ha en positiv effekt på elevens beteende.

När pedagogerna talar om hur de förhåller sig till elever med problemskapande beteende uppger samtliga att de försöker ignorera beteendet och istället förstärka när eleven gör rätt. Pedagog 4 skiljer sig något från de övriga och menar att man ibland måste tillrättavisa eleverna när de gör något de inte får och att man som pedagog måste vara tydlig med vad som gäller. Om man ser tillbaka på hur pedagog 4 stundtals resonerar kring orsaker till problemskapande beteende, där hon var den som tydligast uttryckte att eleven beter sig på ett visst sätt för att testa sin omgivning, kan man tänka att hennes tankemönster kring orsaker tar sig uttryck i bemötandet av eleven.

Förhållningssättet påverkas av individens erfarenheter och kunskaper men även av värderingar, känslor, relationer och allt övrigt som finns i den enskildes livshistoria (Danielsson & Liljeroth, 1996). Med andra ord är en persons förhållningssätt förbundet med dennes livsvärld. Förhållningssättet är inte statiskt utan utvecklas och förändras genom livet i takt med att nya erfarenheter görs och personens horisonter förnyas och vidgas.

6.2.4 Tid för reflektion – att vidga horisonten

Utmärkande för pedagogernas berättelser är en vilja att vidga sina horisonter. Framförallt är det en önskan om fortbildning och om att få mer kunskap om hur man skall bemöta elever med problemskapande beteende som pedagogerna uttrycker. Men även vikten av tid till reflektion nämns som en viktig faktor för att kunna utvecklas i sitt arbete. Enligt Carlsson (2009) är det en utmaning för alla lärare att närma sig elevernas olika livsvärldar. För att kunna göra detta måste man som pedagog iakttä och reflektera och, som Carlsson beskriver det, ”öppna sin horisont för kommunikation” (s 246). Enligt Husserl är det endast genom reflektion som vi kan bli medvetna om våra egna förgivettaganden och på så sätt också får möjlighet att vidga våra horisonter (Claesson, 1999).

Vikten av tid till reflektion tillsammans med kollegorna tas även upp av Danielsson & Liljeroth (1996) och Drugli (2003). Danielsson och Liljeroth belyser detta med ett citat av Kirkegaard; "Livet kan bara förstås bakåt men måste levas framåt". De förtydligar citatet genom att förklara det som att man på ett medvetet plan alltså tänker först efteråt och då får distans och nya perspektiv på förloppet (Danielsson & Liljeroth, 1996, s 39). Reflektion betyder spegling och förutsätter därför dialog och samspel med andra. I informanternas berättelser framkommer framförallt hos pedagog 3 och 4 en önskan om mer tid för samtal tillsammans med kollegor men de uttrycker också en slags uppgivenhet över att det inte finns någon tid. Mer tid är inte möjligt att få och de är glada för den tiden de har.

Danielsson och Liljeroth (1996) menar att ett reflekterande arbetssätt ger förändringar på ett djupare plan; "Ord styr tankar och tankar styr handlande. En övning i att finna ord som speglar vad man vill säga kan också leda till att det blir lättare att finna ett konstruktivt handlande" (s 41). Avsatt tid för reflektion tillsammans med kollegor hade på så sätt kunnat hjälpa pedagogerna att finna en konstruktiv väg ur situationer de upplever sig fastna i med vissa elever. Pedagog 4 är den av informanterna som uttrycker mest frustration under samtalet. Kanske det bland annat kan kopplas till en avsaknad av tid för reflektion. Det är även i tolkningarna av samtalen med pedagog 3 och 4 som jag tycker mig kunna se störst diskrepans mellan de teoretiska förklaringarna pedagogerna ger av elever med problemskapande beteende och hur de faktiskt förklarar att de agerar i praktiken. Detta kan betyda att det saknas ett forum för diskussion där man får möjlighet att höja sin medvetenhet kring frågor som handlar om förhållningssätt och beteende. Att arbeta med dessa frågor utvecklar enligt Danielsson och Liljeroth (1996) kvaliteten i de insatser som personen utför.

I alla informanternas berättelser framkommer en önskan om att all personal skulle ha en gemensam kunskapsgrund för att man då lättare kan diskutera frågor kring bemötande av elever med problemskapande beteende. Det framgår dock inte helt klart vilka kunskaper det är man önskar att all personal skall ha. En pedagogisk utbildning är enligt informanterna inte någon garanti för att frågor kring problemskapande beteende blir lättare att diskutera. Erfarenhet av att arbeta med elevgruppen verkar väga tyngre. Jag tänker att det primära målet kanske inte måste vara en samsyn utan man kanske snarare skulle kunna se gemensamma diskussioner och reflektion i arbetslaget som en utvidgning av pedagogernas förståelsehorisont? Pedagog 2 uttrycker att det hos personal utan utbildning kan bli för mycket eget tyckande. För att komma ifrån att diskussionerna endast mynnar ut i vad olika personal tycker skulle det kunna vara till hjälp att ha en professionell handledare som håller i diskussionen och som ser till att den blir konstruktiv och utvecklande.

Att var medveten hur man som människa påverkar andra människor genom sitt förhållningssätt känns som en av de viktigaste frågorna i arbetet med barn som utmanar. Enligt Danielsson och Liljeroth (1996) handlar en utveckling av förhållningssätt hos vuxna människor främst om en vidgad medvetenhet. De menar att "ingenting påverkar och förändrar handlandet på ett så avgörande sätt som medvetenhet om och reflektion över vilka tankar man styrs av" (s 26). För att vidga våra horisonter krävs därför tid för reflektion över hur vi som pedagoger bemöter elever som utmanar oss och över vilka tankar och tankemönster som ligger till grund för våra handlingar.

6.2.4.1Handledning och kompetensutveckling

Studiens resultat visar att det är en utmaning att som pedagog försöka förebygga och hantera beteendeproblem i skolan. Informanterna använder begrepp som maktlöshet och frustration när de beskriver de känslor som uppstår i möten med elever med problemskapande beteende.

Nordahl et al (2007) menar att skolan inte kan förväntas klara av att hantera elever med svåra beteendeproblem utan externt stöd eller extra resurser. De hänvisar till studier som visat att för att förebygga och komma tillrätta med beteendeproblem krävs en verksamhet med hög kompetens hos både dem som beslutar om insatserna (i skolans fall rektorer och skolledning) och dem som genomför besluten rent praktiskt (pedagogerna). En positiv faktor utifrån de undersökningar de refererar till har varit att man har tagit hänsyn till att det är en komplicerad uppgift och att alla inblandade behöver stärka sin kompetens. Dessutom krävs det handledning, uppföljning och feedback kring huruvida de insatser man genomför ger något resultat (Nordahl et al, 2007). Kopplar man denna diskussion till studiens resultat kan man till viss del dra slutsatsen att det krävs handledning för att komma vidare i sitt arbete med elever med problemskapande beteende. Pedagogerna på skola A uppger att de fått kontinuerlig handledning kring elever med problemskapande beteende. I deras svar förekommer färre påstående kring elever som ”testar” eller ”provocerar”. Pedagogerna på skola B uttrycker att de inte fått någon direkt handledning och i deras svar förekommer oftare uttryck som att ”han kan ju inte bestämma helt själv” eller ”det är svårt att veta om han bara vill ha en reaktion”. Studien är för liten för att kunna dra slutsatser kring handledningens betydelse i arbetet med elever med problemskapande beteende. Dock tänker jag att när vi arbetar med elever med stora svårigheter, både beteendemässiga och kognitiva, erfar vi ofta omvälvande upplevelser och det kan vara svårt att förstå vad som ligger bakom vissa reaktioner och hur man som pedagog bör bemöta eleven i dessa situationer. Danielsson och Liljeroth (1996) anser att en samtalspartner då är till hjälp för att vi skall kunna bearbeta våra upplevelser och utveckla olika handlingsplaner. De menar att handledning skall syfta till att ”dels bearbeta hinder som verkar blockerande och dels ta vara på möjligheter som kan bli medel i arbetet” (s 229). Om handledning fungerar på detta sätt blir det en slags fortbildning där man som pedagog kan omvandla sina erfarenheter till kunskaper.

6.2.5 Sammanfattning

Utifrån pedagogernas berättelser kan man dra slutsatsen att problemskapande beteende handlar om att en elev beter sig på ett sätt som omgivningen har svårt att hantera. Beteendet tar sig framförallt uttryck i utagerande beteende riktat mot personal och andra elever, men även självskadande beteende förekommer. Pedagogerna förklarar beteendet dels genom individrelaterade orsaker så som funktionsnedsättning och en vilja hos eleven att testa sin omgivning, men även utifrån situationsrelaterade orsaker som klassrumsmiljö och en för hög kravnivå utifrån elevens förutsättning. Det är hos pedagogerna på skola B en relativt stor diskrepans mellan de teoretiska förklaringarna av elever med problemskapande beteende och pedagogernas beskrivningar av praktiska situationer. Samtliga pedagoger uppger att de på något sätt anpassar undervisningen efter elever med problemskapande beteende, i de flesta fall genom att läsa av elevens dagsform och anpassa kravnivån och miljön. Samtliga pedagoger efterfrågar mer stöd i arbetet med denna elevgrupp, framförallt i form av fortbildning.

Vad jag själv insåg under arbetets gång var att begreppet problemskapande beteende orsakade en viss problematik. När man talar om elever med problemskapande beteende ligger fokus hela tiden på eleven. Det är eleven som har ett beteende som är ett problem. I ett försök att beskriva problemskapande beteende ur ett relationellt perspektiv skulle man istället kunna tala om problemskapande eller utmanande *situationer*.

De fenomenologiska begreppen livsvärld och horisont har varit användbara i analysen av pedagogernas berättelser. Att som pedagog försöka närma sig elevens livsvärld ses utifrån studien som ett sätt att förstå elevens beteenden och därigenom bättre kunna bemöta eleven i svåra situationer. Att tillsammans med sina kollegor reflektera och diskutera de situationer

som uppstår i arbetet med elever med problemskapande beteende ses som en avgörande faktor för att pedagogerna skall få möjlighet att medvetandegöra de tankar man som individ styrs av och som tar sig uttryck i förhållningssätt och bemötande. Reflektionen är en förutsättning för att pedagogerna skall ha möjlighet att vidga sina horisonter.

6.3 Specialpedagogiska implikationer

Studien visar att det i särskolans verksamhet finns många elever med ett beteende som hos pedagogerna orsakar känslor av frustration och maktlöshet. Att lägga skulden för detta beteende hos eleven genom uttryck som "han vill bara testa/provocera/få uppmärksamhet" kan ses som ett uttryck för ett kompensatoriskt synsätt hos pedagogerna (Nilholm, 2013). Man lägger problemet hos individen istället för att se till helheten och väga in andra aspekter som exempelvis skolmiljön. Ur ett relationellt perspektiv hade man som pedagog istället kunnat fråga sig hur elevens livsvärld ser ut för att bättre kunna anpassa sitt bemötande och utveckla sitt förhållningssätt för att kunna möta eleven utifrån hans/hennes förutsättningar. Hur pedagoger ser på orsaker till elevers svårigheter är avgörande för hur vi i undervisningen hanterar dem. Studiens informanter ger delvis uttryck för ett relationellt synsätt men faller då och då in i diskussioner utifrån ett kompensatoriskt perspektiv. Jag har i studien tolkat det som att vi, när vi står inför ett problem som vi inte har verktyg för att hantera, faller tillbaka i ett bristperspektiv där vi tillför problemet till eleven. Detta påverkar i sin tur vårt förhållningssätt och vårt sätt att agera i situationen. Följden av detta blir att vi, för att få eleven att bete sig så som vi önskar, använder oss av vår maktposition gentemot eleven och försöker tvinga eleven att följa en viss struktur eller bete sig efter en viss norm. Jag tror inte att utmaningen för pedagoger som möter elever med problemskapande beteende är att få eleven att lyda eller att bete sig "på rätt sätt". Utmaningen är nog snarare att få eleven att säga ja och att själv *vilja* göra det.

Särskolans pedagoger behöver få bättre verktyg för att bemöta de elever som inte passar in i några ramar. Det är en utmaning för skolan att skapa verksamheter som passar alla elever och en förutsättning för detta är att pedagogerna ges rätt möjligheter.

6.4 Vidare forskning

Det skulle vara av intresse att genomföra en större studie för att ta reda på hur vanligt förekommande problemskapande beteende hos elever i särskolan egentligen är. Om det är så att denna problematik faktiskt förekommer i flera särskoleverksamheter finns det behov av forskning kring beteendeproblematik med särskolans elever som norm.

Att kunskap om hur man bemöter elever med problemskapande beteende är av stor betydelse framkommer i studien. Att straff och utskällningar dels påverkar relationen mellan lärare och elev på ett negativt sätt och dels ökar det problemskapande beteendet är en slutsats som flera författare kommit fram till (Henricsson, 2006; Hejlskov, 2009, 2013a; Sigsgaard, 2003). Men hur bemöter vi då elever med ett beteende som framkallar känslor av både maktlöshet och frustration hos pedagogerna? Utifrån pedagogernas berättelser fick ingen av dem i sin lärarutbildning med sig de verktyg de idag anser sig behöva för att bemöta elever med problemskapande beteende. Även i en del av litteraturen riktas kritik mot lärarutbildningen för att denna, enligt vissa författare, inte innehåller så mycket psykologi som den borde (Gillberg, 1996; Juul & Jensen, 2003; Hejlskov, 2009). Juul och Jensen (2003) menar att psykologin dels har för lite plats i lärarutbildningarna och dels i alltför liten utsträckning är kopplad till praktiken, vilket är något som även framkommer i pedagogernas berättelser. En mer tvärvetenskaplig utbildning där man sammansmälter psykologi och pedagogik kanske är

en utbildning som i högre grad gett de verktyg pedagogerna upplever sig sakna i mötet med utmanande elever. Juul och Jensen (2003) menar att både utvecklings-, relations- och kognitionspsykologi är forskningsområden som skulle kunna inspirera den mer innehållsbestämda pedagogiken och undervisningen.

Referenslista

- Andershed, H. & Andershed, A. (2005). *Normbrytande beteende i barndomen. Vad säger forskningen?*. Stockholm: Förlagshuset Gothia AB.
- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (fourth ed.). Washington DC: American Psychiatric Association.
- Aspeflo, U. (2010). *Aspeflo om autism*. Enskededalen: Pavus utbildning AB.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness – en essay on autism and theory of mind*. MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. I: *Prisme* 34, 174-18.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Bengtsson, J. (Red.), *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter: livsförändring och lärande i samband med synnedsättning och blindhet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I Ahlberg, A. (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (Red.) (2003). *Problembarnets århundrade*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I Ahlberg, A. (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (1999). Inspiration som vidgar horisonten. I: Bengtsson, J. (Red.), *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, S-O. (2007). *Varför stannar bussen när jag inte ska gå av – att förstå autism, Aspergers syndrom och DAMP*. Stockholm: Liber.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Drugli, M-B. (2003). *Barn vi bekymrar oss om*. Stockholm: Liber.
- Emerson, E. (2001). *Challenging behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eresund, P. & Wrangsjö, B. (2008). *Att förstå, bemöta och behandla bråkiga barn*. Lund: Studentlitteratur.

- Gillberg, C. (1996). *Ett barn i varje klass: Om damp, MBD, ADHD* Stockholm: Natur & Kultur.
- Gillberg, C. (1999). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gillberg, C. & Peeters, T. (2002). *Autism. Medicinska och pedagogiska aspekter*. Stockholm: Cura Bokförlag och Utbildning AB.
- Greene, R. (2003). *Explosiva barn – ett nytt sätt att förstå och behandla barn som har svårt att motgånger och förändringar*. Stockholm: Cura.
- Greene, R. (2008). *Vilse i skolan. Hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Greene, R. (2012). *Att bemöta explosiva barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Groth, Dennis. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(2), 136-142.
- Hejlskov Elvén, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur AB
- Hejlskov Elvén, B. (2013a). *Adfaerdsproblem i skolen*. Köpenhamn: Dansk psykologisk forlag.
- Hejlskov Elvén, B. (2013b). *Om metodtaket*. Hämtat 17 april 2014, från <http://hejlskov.se/blog6.html>
- Heidegger, M. (1993). *Varat och tiden. Del 1-2*. Göteborg: Daidalos.
- Heimdahl Matsson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola? Elevers syn på specialpedagogiska insatser*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Henricsson, L. (2006). *Warriors and worriers. Development, protective and exacerbating factors in children with behaviour problems. A study across the first six years of school*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. & Hadwin, J. (2001). *Lära barn med autism att läsa andras tankar och känslor, handbok för lärare och föräldrar*. Stockholm: Cura.
- Johansson, E. (1999). Etik med små barns ögon. I: Bengtsson, J. (Red.), *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Jolliffe, T. (1995). *Autism: En personlig redogörelse*. Stockholm: Riksföreningen Autism.

- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- McDonnell, A. (2010). *Managing aggressive behaviour in care settings. Understanding and applying low arousal approaches*. Wiley-Blackwell.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Linköping: Institutionen för handikappvetenskap.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2013). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordahl, T., Sörlie, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar. Tekniska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Normell, M. (2008). *Från lydnad till ansvar: kunskapssyn, känslor och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, T. (2001). *Social kompetens och problembeteende i skolan – kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber.
- Olsson, B-I. & Olsson, K. (2013). *Att se möjligheter i svårigheter. Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Peeters, T. (1998). *Autism: från teoretisk förståelse till praktisk pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter*. Stockholm: Liber.
- Schäfer, S. (1997). *Stjärnor, Linser och Äpplen: att leva med Autism*. Stockholm: Cura.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sigsgaard, E. (2003). *Utskälld*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapp. 270. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande av Carlbeck-kommittén. Stockholm: Regeringskansliet.
- Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning – lärarens tankar om specialpedagogisk handledning*. Åbo: Åbo Akademis Förlag.

- Svensson, P-G. & Starrin, B. (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Van Duijvenvoorde, A., Zanolie, K., Rombouts, S., Raijmakers, M. & Crone, E. (2008). Evaluating the negative or valuating the positive? Mechanisms supporting feedback-based learning across development. I: *The Journal of Neuroscience*. 28(38): 9495 – 9503.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Wing, L. (1998). *Autismspektrum: handbok för föräldrar och professionella*. Stockholm: Cura.
- Wing, L., Gillberg, A. & Gillberg, N. (2012). *Autismspektrum. En handbok för föräldrar och professionella*. Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, P-J. (2007), *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrund.

- Utbildning? Påbyggnadsutbildningar? Kurser? Föreläsningar?
- Antal år i yrket?
- Jobbat som(lärare,elevass, förskollärare, spec.ped...)?

Definition; problemskapande beteende. Erfarenhet av detta.

- Om du skulle beskriva begreppet problemskapande beteende – hur skulle du uttrycka dig då? Exempel på hur det kan ta sig uttryck under en skoldag?
- Hur stor erfarenhet har du av problemskapande beteende?
- Många av elever med denna problematik skapar ganska svåra situationer. Kan du beskriva en elev/en situation som du funderat mycket över? Hur hanterade du den situationen? Hade du hanterat situationen/eleven annorlunda idag? I så fall varför?
- Har du någon gång hamnat i situationer med en elev som du känt att du inte själv har kunnat hantera? Vad hände?
- Finns det någon typ av beteende som du känner är extra svårt att bemöta?
- Upplever du att det finns vissa situationer under skoldagar då du oftare möter problematiska beteenden hos elever?

Orsaker.

- När en elev slåss, rymmer eller vägrar skolarbete – vad tänker du att det kan bero på?
- Tror du att det är vanligare med problemskapande beteende i särskolan än vad det är i grundskolan? Varför?
- Är din erfarenhet att det är vanligare med problemskapande beteende i kombination med vissa funktionsnedsättningar?
- Hur tror du att andra lärare(lärare som inte jobbar i särskolan) ser på de elever du har/har haft som har beteenden som på något sätt bryter mot det normala?

Anpassning av undervisning. Förhållningssätt/bemötande.

- Vad tror du att lärare i allmänhet tycker är svårast i bemötandet med elever med problemskapande beteende?

- När du har haft elever med problemskapande beteende i din klass/mött dem i undervisningen – har du då anpassat din undervisning på något speciellt sätt? Hur?
- Har du erfarenhet av situationer där du har gjort Anpassningar som har haft en positiv inverkan på elever med beteendeproblem? Hur såg det ut?
- Har du erfarenheter av situationer där du har gjort något som förvärrat beteendet? I så fall vad och hur?
- Om en elev vägrar att utföra en uppgift och när du pressar honom/henne reagerar han/hon genom att bli utagerande – hur bemöter du detta?
- Krav kontra förmåga. Har du någon gång känt att kursplanernas kunskapskrav gör det svårt att anpassa undervisningen så som du vill/eleven behöver?
- Tycker du att kunskapskraven i sarskolan är rimliga? Är din erfarenhet att elever(för det mesta) klarar av kraven?
- Tror du att det är viktigt att eleven lär sig vilka beteenden som är rätt/fel? Hur gör du i så fall när du försöker lära eleven detta? Är det viktigt att vara tydlig med vilka beteenden som inte är ok?
- Hur stor påverkan tror du att lärares sätt att bemöta en elev har för elevens skolprestation?

Stöd.

- Känner du att du har den kunskap om problemskapande beteende/utagerande elever som du behöver för att kunna möta dessa elever i undervisningen?
- Skulle du vilja ha mer stöd i detta? I så fall vad för stöd?Handledning? Specialpedagogiskt stöd i klassen?
- Lyfter ni ofta upp frågor kring problemskapande beteende på EHT?
- Diskuterar ni ofta problemskapande beteende i arbetslaget? Hur går diskussionerna(märker du av om personalen tycker det är svårjobbat, var man oftast lägger skuld(miljö, resurser, familj, funktionsnedsättning, ”måste lära sig vad som är fel” osv).
- Upplever du någon skillnad i sättet att diskutera när det kommer till pedagogiskt utbildad kontra utbildad personal? Handlar det snarare om erfarenhet/ålder/personliga egenskaper? Hur skiljer det sig i så fall?
- Anser du att du under din lärarutbildning fick de metoder du behöver för att bemöta elever med problemskapande beteende?

Kompletterande frågor(skickade i efterhand via mail)

- Hur skulle du vilja beskriva din ledarroll i klassrummet?
- Hur gör du för att bygga upp bra relationer med dina elever?

